TEJIDOS DE SENTIDO

Trayectorias de Educación en Derechos Humanos en Bogotá

CINEP/PPP
Director General
Luis Guillermo Guerrero Guevara

Coordinadora Programa
Realización de derechos para la ampliación de la democracia
Martha Cecilia García Velandia

Coordinador Escuela DDHH
Dairo Andrés Sánchez Mojica

Equipo Escuela DDHH
Nathalia Garzón Hernández
Alexander Aldana Bautista
Sandra Milena Fajardo Maldonado
Johanna Maritza Huepa Salcedo
Enyel Rodríguez
Fabio Vergara Ortiz
Sonia Mireya Torres Rincón
Leidy Briyith Pabón Palacios
Támara Natalia Figueroa Cañón
Claudia Milena Hernández Rodríguez
Julián Ricardo Campos Granja

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ D.C.

Alcalde Mayor de Bogotá D.C.
Gustavo Petro Urrego

Secretario de Educación
Óscar Sánchez Jaramillo

Subsecretario de Calidad y Pertenencia
Juan Carlos Bayona Vargas

Directora de Inclusión e Integración de Poblaciones
Catalina Valencia Gaitán

Profesional Dirección de Inclusión e Integración de Poblaciones
Claudia Marieta Bermúdez Bolaños

Esta publicación hace parte del convenio de asociación No. 1499 de 2011 entre CINEP/ Programa Por la Paz y la Secretaría de Educación del Distrito.

ISBN: 978-958-644-162-9

© Cinep
PBX: (57-1) 2456181 - Bogotá, Colombia
www.cinep.org.co

Correctores de estilo: Álvaro Delgado, Marieta Bermúdez, Alexander Aldana, Julián Campos

Diagramación e impresión:
EDITORIAL CÓDICE LTDA. Int. 1
Carrera 15 No. 54-32 Tel.: 2494992
casaeditorial@etb.net.co
Bogotá, D. C.

CONTENIDO

CINEP/Programa Por la Paz
Luis Guillermo Guerrero Guevara 7

Secretaría de Educación de Bogotá
Óscar Sánchez 10

Dirección de inclusión e integración de poblaciones
Catalina Valencia Gaitán, Claudia Marieta Bermúdez Bolaños y Lizbeth Guerrero Cuan 12

Introducción 16

TRANSVERSALIDADES

De la experiencia a la experiencia pedagógica. Claves para la comprensión
Alexander Aldana Bautista y Sandra Milena Fajardo Maldonado 29

Subjetividad y quehacer docente. Estrategias narrativas, estrategias de sentido
Nathalia Garzón H. 58

Más allá de la ley: la economía política del saber pedagógico en la Educación en Derechos Humanos
Dairo Sánchez 79

ESCENARIOS

Un vídeo urbano-rural. Lo ambiental como consecuencia de humanidad
Víctor Baquero y Paola Cárdenas 115

Imaginarios, tensiones y alternativas sobre los procesos de Educación en Derechos Humanos en la IED Eduardo Umaña Mendoza
Víctor Ángel Sastoque Espinosa, Douglas Giovany Rodríguez Heredia, Gloria Bermúdez, Juan Sebastián Diago Camacho y Manuel Garzón Tenjo 133

"Con la comida no se juega". Comedores escolares: espacios para pensar y transformar la educación y la práctica de los derechos humanos
Equipo de trabajo. 150

NARRACIONES

Yashaiwasi: realidades y sueños
Ruth Albarracín Barreto, Patricia Camacho Arboleda, Carolina Cárdenas Alvarado y Rudol Márquez Arévalo 177

Cátedra Orlando Fals Borda: un ejercicio de auto-formación docente en DDHH
María Angélica Fresneda Páez y Yuletsy Gómez Garavito 186

Re-pensar la escuela: de la tragedia a la esperanza
Leidy Briyith Pabón Palacios y Támara Natalia Figueroa Cañón 199

El discurso conservador que permea la escuela vulnera los derechos
José Antonio Alvarado Gómez, Orlando Riveros Vargas, Bernarda Andrea Sandino García. 223

De nuevo en la escuela... hora de asumir el oficio de maestra
Sandra Milena Fajardo Maldonado. 241

SUJETOS

La búsqueda del rostro del otro en la vida escolar
Luz Dary González Ruiz 259

La escuela: escenario para la formación de sujetos políticos
Henry Leonel Gómez y Tatiana Rojas 271

Formación de sujeto político y sujeto de derechos. Un camino para la Educación en Derechos Humanos
Alexandra Patricia Navas Ariza y Nohemí Pérez Martínez 293

Transformación del currículo escolar con base en los derechos humanos
Ruth Albarracín Barreto, Carolina Cárdenas Alvarado y Rudol Márquez Arévalo. 308

En medio de la incredulidad. Concepciones escolares sobre la participación política estudiantil en la IED República de México
Luis Sandoval, Eimy Castañeda, Carolina Arias y Olga Aguirre 316

PERFILES DOCENTES

Agustín Fernández 333
Antonio José Uribe 333
Carlos Pizarro Leongómez 334
Eduardo Umaña Mendoza 334
Francisco de Paula Santander 336
Los Tejares. 336
Miguel de Cervantes Saavedra 336
Orlando Fals Borda 337
Pasquilla 337
República de México 337
Técnico Class. 338
Escuela de DDHH Cinep/PPP 339

CINEP/PROGRAMA POR LA PAZ

Este libro expresa nuestra preocupación y compromiso por hacer visibles, en el escenario público, desde el Centro de Investigación y Educación Popular, CINEP/ Programa por la Paz, algunos análisis, prácticas pedagógicas y propuestas educativas que hilan *Tejidos de Sentido* a partir de experiencias y fuerzas vivas que hacen parte del campo de la educación en derechos humanos en un contexto como Bogotá, donde predomina la segregación social.

La vivencia de los derechos humanos en las escuelas y en sus comunidades educativas es la apuesta que se juegan un grupo de maestros y maestras en esta publicación. El libro es resultado de un proceso de producción colectiva de saber pedagógico que surgió como expresión de la responsabilidad profesional de diez instituciones educativas distritales: Eduardo Umaña Mendoza; Agustín Fernández; Orlando Fals Borda; Miguel de Cervantes Saavedra; Class; Antonio José Uribe; Francisco de Paula Santander; Colegio Rural Pasquilla; República de México y Los Tejares.

Los artículos presentan una rica y diversa gama de preguntas, reflexiones, retos y propuestas sobre la manera como se comprenden y viven los derechos humanos en los escenarios escolares y, más allá de ellos, en las cuadras, en los barrios y en las localidades de la ciudad.

Particularmente, los textos que compartimos a través de esta publicación exploran las siguientes preguntas: ¿Qué significados concretos sobre los derechos humanos se manifiestan en las escuelas? ¿Qué pasa con la cultura institucional y con el currículo cuando las comunidades educativas se plantean el reto de educar en derechos humanos? ¿Qué tipo de transformaciones suceden en la cotidianidad escolar cuando se asume dicho compromiso ético-político?

Las respuestas son múltiples y están siempre abiertas a la experimentación e investigación educativa. Unos docentes apuestan por posicionar una educación alternativa de cara a la promoción y a la garantía de los derechos humanos cimentando su práctica pedagógica en modelos educativos socio-críticos e involucrándose con sus estudiantes en la implementación de ejercicios de investigación participativa, para integrar los derechos, progresivamente, al currículo. Otros lo hacen utilizando estrategias narrativas en las que se juega la identidad de las comunidades educativas mismas, a través de la recreación de la memoria de las luchas sociales y políticas que han soñado con hacer posible un mundo más justo, libre y alegre. Algunos proponen comprensiones *sentipensantes* de la vida en las que se integran saber y sentir para renovar el compromiso social y político del quehacer docente. Hay quienes conciben la educación en derechos humanos como un ejercicio indeleblemente ligado a la pedagogía del *nos-otros*: una apuesta por la alteridad radical como definición del sí mismo. Al parecer de otros, la educación en derechos humanos es inconcebible sin la constitución de una cultura de derechos que nos interpela a desarrollar procesos de formación política y de reflexión ética que permitan formar sujetos comprometidos y responsables con la exigibili-

dad de nuestros derechos civiles, políticos, económicos, sociales, culturales y ambientales.

Finalmente, llenos de la esperanza que nos genera el deseo de una ciudad que crezca para construir una sociedad más justa, incluyente y en paz, queremos expresar un profundo agradecimiento a cada una de las instituciones que se vincularon a este proceso pedagógico para *poder* hacerlo realidad. En primer lugar a las instituciones educativas distritales, a los maestros y a las maestras que con convencimiento y amor por la vida participaron en la elaboración de los textos que hacen posible conocer esta apuesta; a la Dirección de Inclusión e Integración de Poblaciones de la Secretaría de Educación de Bogotá que realizó con solidez y responsabilidad un acompañamiento permanente a esta apuesta pedagógica; a las entidades internacionales que apoyaron, a través de su solidaridad, la realización de este proyecto: el Gobierno Vasco y la Agencia de Cooperación Vasca, ALBOAN, y a la Escuela de Derechos Humanos del Centro de Investigación y Educación Popular, CINEP/Programa Por la Paz, que acompañó día a día la concreción de este sueño.

Entregamos este libro a los y las docentes, a las comunidades educativas y al público comprometido con la educación en derechos humanos. Les animamos a continuar implicados en la responsabilidad de la promoción, la defensa y el ejercicio ciudadano que se orienta a hacer posible la realización efectiva de nuestros derechos.

Con aprecio,

Luis Guillermo Guerrero Guevara
Director General
CINEP/Programa Por la Paz

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE BOGOTÁ

Al leer las palabras preparadas por el equipo de la Secretaría de Educación que participó de este proyecto para el libro que usted, apreciado lector, tiene en sus manos, siento optimismo sobre la suerte que tendrá la línea estratégica de Educación para la Ciudadanía y la Convivencia de la Bogotá Humana.

¡Comenzamos en terreno abonado el más ambicioso proyecto de educación para la identidad, los derechos, los deberes y la participación que haya tenido Bogotá! Presiento que los esfuerzos y recursos que hemos programado para este proyecto germinarán, pues este libro prueba que nuestros antecesores recientes en la Educación en Derechos Humanos, maestros y maestras de Bogotá y colegas investigadores del CINEP/PPP y otras organizaciones aliadas de los educadores distritales, han llegado a un nivel de evolución muy satisfactorio en el enfoque para lograr aprendizaje ciudadano. No sólo han pasado de los conocimientos teóricos a las competencias (del conocer al saber hacer), sino que han ido más allá de las competencias, para llegar a valerse de las realidades del poder y del logro y la frustración cotidianos de nuestros niños, niñas y jóvenes para ayudarlos a hacer de su vida diaria una oportunidad de desarrollo personal mediante la reflexión deliberada.

El nuevo gobierno de la educación en la Bogotá Humana, que ahora me corresponde liderar, seguirá subido en el mismo bus en el que están los autores de este libro. Sólo aumentaremos la potencia, pondremos mucho más combustible y haremos que quepan más personas en este indispensable vehículo del cambio social.

Óscar Sánchez
Secretario de Educación de Bogotá
Agosto de 2012

DIRECCIÓN DE INCLUSIÓN E INTEGRACIÓN DE POBLACIONES

En su propósito de promover con coherencia y pertinencia la Educación en Derechos Humanos en Bogotá, la Secretaría de Educación Distrital ha acompañado a los colegios distritales en un proceso de reflexión sobre las prácticas y los contenidos que orientan los procesos pedagógicos de educación en el tema. Ha buscado con ello que niñas, niños, adolescentes y jóvenes cuenten con herramientas para definir su proyecto de vida, y a la vez constituirse en ciudadanos y ciudadanas capaces de contribuir en la construcción de una sociedad donde los Derechos Humanos sean respetados, promovidos y protegidos.

Bajo las anteriores consideraciones surgió un interés: preguntarnos por el significado de la Educación en Derechos Humanos, por todo aquello que debemos hacer para convertirlos en realidad en la escuela y por las acciones a emprender día a día en las instituciones educativas para cumplir con sus propósitos. Las respuestas no podían darse en solitario, en una sola institución. Por el contrario, debían ser el resultado de las vivencias, reflexiones, discusiones académicas y de la cotidianidad compartida por los distintos actores que se encuentran en el espacio escolar. En otras palabras, de un tejer juntos, como fue el hilo conductor de esta experiencia

compartida entre la Secretaría de Educación y el CINEP/ PPP, para dotar de significado la Educación en Derechos Humanos en el ámbito escolar.

En este compromiso por apoyar y orientar a las instituciones educativas en la vivencia y garantía de los Derechos Humanos en la escuela como herramienta para el respeto de la diversidad y la transformación de los ambientes escolares, la Secretaría de Educación encontró un gran aliado en la Escuela de Derechos Humanos del Centro de Investigación y Educación Popular CINEP/ Programa por la Paz, desde donde surgieron propuestas estratégicas novedosas para llevar a cabo el proceso en las instituciones educativas.

En este construir o tejer juntos, sin duda alguna, fue fundamental el compromiso de maestros y maestras, quienes nos permitieron contrastar los planteamientos iniciales con la cotidianidad del colegio, y de esta manera hicieron posible que viéramos la Educación en Derechos Humanos en contextos concretos, condición indispensable para convertirla en realidad.

Los diálogos y los espacios de encuentro con los maestros y maestras nos permitieron observar la multiplicidad de opciones que existen para dar respuestas a las preguntas planteadas inicialmente sobre el tema. Cada docente cruzó su reflexión con las particularidades del lugar en donde se encuentran los aspectos físicos del entorno, la organización escolar, el tipo de relaciones que allí establecen estudiantes, docentes, directivas, así como con los hechos que tienen lugar en los alrededores de la escuela, las vivencias de otros miembros de la comunidad educativa que no están permanentemente en el interior de los colegios, entre otros.

Lo anterior nos puso de presente que la escuela es un espacio dinámico. No está suscrito sólo a lo que pasa en su interior. Se alimenta de lo que ocurre en la vida de cada uno de los actores del proceso educativo, por lo cual es necesario abrir cada día más espacios para contar, exaltar y analizar lo que allí ocurre.

Ese es precisamente el objetivo que cumple este libro. El trabajo, las propuestas y las reflexiones de maestros y maestras que muchas veces quedan guardadas en las aulas y no se hacen visibles en otros escenarios. Esta es una oportunidad para llevar ese potencial a un lugar donde pueda ser compartido, donde sirva como punto de referencia para futuros procesos y donde pueda ser debatido para construir nuevos cursos de acción. Aquí se encontrarán con los artículos de docentes que hicieron un esfuerzo no sólo por relatar sus vivencias sino por reflexionar académicamente sobre ellas. Queda acá registrado cómo se vivió en cada institución esta oportunidad de tejer lazos entre el colegio y el contexto, entre el colegio y otros colegios, entre el colegio y la comunidad y entre el colegio y otros escenarios académicos.

Los textos que encontrarán en este libro son un ejercicio de la libre expresión de los maestros y maestras, en el que en ocasiones han mostrado sus posturas críticas frente a lo que sucede en el sector educativo. Nos invitan a la revisión y reflexión de los procesos que allí se proponen y desarrollan, y a establecer cada vez más y mejores canales de comunicación que nos permitan acercarnos a sus vivencias.

Esta publicación se convierte en cimiento de una construcción que debe extenderse a todas las instituciones educativas distritales. Es el resultado no sólo de unos li-

neamientos determinados, sino de las transformaciones que se suscitan en todos los miembros de la comunidad educativa.

Desde nuestro quehacer seguiremos posibilitando estos *Tejidos de sentido* para que la escuela sea ese espacio vivo donde se construyen saberes útiles para la vida, útiles para la sociedad.

Por último queremos agradecer de manera fraternal a quienes hicieron posible esta publicación, de manera especial a los y las docentes que dedicaron horas más allá de su práctica laboral a plasmar sobre el papel sus experiencias y reflexiones sobre el sentido de educar en y desde los Derechos Humanos, y a los y las profesionales del CINEP/PPP que con sus aportes y acompañamiento facilitaron este proceso escritural.

Catalina Valencia Gaitán
Directora de Inclusión e Integración de Poblaciones
Claudia Marieta Bermúdez Bolaños
Lizbeth Guerrero Cuan
Profesionales Dirección de Inclusión e Integración de Poblaciones

INTRODUCCIÓN

A través del libro *Tejidos de sentido. Experiencias de educación en DDHH en Bogotá* compartimos una de las facetas de los posibles abordajes de la Educación en Derechos Humanos (en adelante EDH): su perspectiva curricular y su inserción en la vida de algunas Instituciones Educativas Distritales (en adelante IED). Para desarrollar esta experiencia acordamos un convenio de cooperación entre el Centro de Investigación y Educación popular-Programa por la paz CINEP/PPP y la Secretaría de Educación del Distrito de Bogotá (1499 del 25 de mayo de 2011), cuyo objetivo fundamental fue promover la integración curricular de los DDHH a través del acompañamiento pedagógico a veinte IED.

Entre las apuestas fundamentales del equipo de la Escuela de DDHH del Cinep/PPP y la Secretaría de Educación del Distrito se encuentra la formación política de sujetos de derecho. Durante los últimos dos años nuestro itinerario educativo se ha orientado en dicha dirección. A través de diferentes ejercicios de acompañamiento a docentes, estudiantes y comunidades educativas, quienes han hecho y hacemos parte de este equipo pedagógico, hemos fincado nuestra mirada en la EDH como horizonte de posibilidad para concretar dicha apuesta.

Ahora bien, en este contexto, educar en DDHH supone establecer una orientación específica para los proce-

sos que tienen lugar en la escuela buscando que todo aquello que se construye en el espacio educativo: conocimientos, experiencias, relaciones, entre otros; permita reconocer, vivir y respetar los derechos de todas las personas, sus posibilidades de relación como iguales en términos de libertades y derechos, el reconocimiento de sus diferencias y la generación de un espacio de diálogo que construya convivencia.

Desde esta perspectiva, el Cinep/PPP y la SED han hecho esfuerzos por garantizar que las IED inicien una reflexión en torno a lo que significa educar en DDHH. Dicha reflexión está orientada por dos ejes fundamentales, por una parte, la vivencia de los DDHH en la escuela y, por otra parte, su enseñanza.

En relación con la vivencia de los DDHH, la SED ha extendido una invitación a los colegios para diseñar estrategias de reflexión y acción en torno a las prácticas cotidianas en las que se realice una lectura de la realidad escolar a través de los DDHH. En cuanto a la enseñanza de los DDHH, la SED se ha dado a la tarea de pensar, desde su quehacer misional y desde el encuentro con otros aliados que comparten su visión de la escuela, cómo potenciar los saberes que la comunidad educativa necesita para educar en DDHH y el cambio de rol del docente y sus prácticas pedagógicas para que la escuela se convierta en un lugar de protección, respeto y promoción de los DDHH.

De allí que sea necesario mencionar que el mundo de la escuela ha sido el principal escenario de las experimentaciones educativas en las que hemos participado; siempre con el ánimo de construir, de manera situada, enfoques, diálogos y reflexiones pedagógicas sobre lo que implica

y significa, en contextos locales específicos, educar en DDHH. Bien vistas las cosas, la pregunta sigue y seguirá abierta; porque a lo largo de aquellos ejercicios hemos entendido y asumido que allí, en la escuela, convergen varios mundos, tantos como sujetos asisten al acto educativo, dado que la heterogeneidad y la riqueza de cada punto de vista, de cada rol, suponen una complejidad que merece aproximaciones cuidadosas a la singularidad que allí acontece. Padres y madres de familia, estudiantes, docentes, amigos, vecinos, parches, combos, Doña Juana, el tendero, Mártires, Lourdes, Usme, la jornada mañana –un poco la nocturna–, el comedor escolar, entre tantas otras posiciones de sujeto, entre otras tantas situaciones y contextos que hacen parte del sinnúmero de consideraciones localizadas que a nuestro parecer es posible tener en cuenta a la hora de pensar la EDH.

En cualquier caso, creemos que lo múltiple no sólo comporta diversidad y complejidad, también implica diferencia y conflicto: en la escuela se enfrentan discursos y prácticas político-culturales que se entrecruzan, se baten y confluyen, de manera dispersa, en sedimentaciones de experiencias particulares. Es todo menos un pálido reflejo de la sociedad en *escala menor*. La escuela es, a nuestro modo de ver, un campo de tensiones y contradicciones en el cual se establecen relaciones de poder que producen sujetos políticos, discursos y prácticas sobre el sentido de lo público, procesos autorizados y desautorizados de producción de saber pedagógico. Estas tensiones y contradicciones se expresan en relaciones sociales de saber-poder en las cuales se localizan y distribuyen de manera discontinua los diferentes sujetos escolares. Nada es simple. Si bien es cierto que en ella perviven prácticas de talante autoritario y heterónomo, también puede decirse que es un horizonte de asunción

de proyectos pedagógicos de corte democrático y crítico que se orientan a desarrollar procesos formativos que permitan la asunción de la autonomía, la solidaridad y la emancipación como bases para la emergencia de una cultura política otra.

Por todo esto, pensamos que asumir la escuela como una arena de tensiones conlleva concebirla como un espacio estratégico para la formación política y como un escenario fundamental para el despliegue de proyectos y procesos concretos de transformación social. Transformación que se expresa en localizaciones escolares específicas que desencadenan la promoción, la responsabilidad ética y la exigibilidad de los DDHH como trincheras pedagógicas que convocan a la utopía y a la construcción de otros mundos posibles. No es, entonces, una opción exclusivamente teórica la que nos lleva, en tanto equipo (Escuela de DDHH del Cinep/PPP y SED), a asumir la escuela como una arena de disputa, es más bien un posicionamiento político-pedagógico el que nos interpela a hacerlo así. De modo que, no es una *teoría de la política* y de la pedagogía lo que está en juego acá, sino una pedagogía y una *política de la teoría* por la que apostamos desde nuestro quehacer educativo.

Metodología

El convenio estuvo compuesto a grandes rasgos por dos escenarios que conformaron la estrategia de acompañamiento, a saber: un curso de cualificación docente y una serie de reuniones de acompañamiento *in situ* a las IED. El primer escenario tuvo por objeto formar a las-os docentes en la comprensión de los problemas educativos referidos a la integración curricular de los DDHH; así como en temas relacionados con la producción de saber

pedagógico en el marco de la reorganización curricular por ciclos. Este último aspecto fue tratado a través de la sistematización y el desarrollo de ejercicios de escritura sobre las prácticas pedagógicas que las-os docentes desarrollaron durante la realización del convenio, esto es, durante la realización de la integración curricular en cada una de sus instituciones.

Asimismo, el curso permitió a las-os docentes hacer *uso* de los DDHH a partir de diseños didácticos basados en principios como la problematización, el desmonte de estereotipos y la indagación sobre el contexto cotidiano. La formación animada desde la Escuela de DDHH del Cinep/PPP posibilitó desequilibrios cognitivos y experienciales que cualificaron los procesos de pensamiento y argumentación, al partir de las estructuras mentales, argumentativas y cotidianas de las-os participantes mismas-os para complejizarlas a través de la interacción, la reflexión conjunta y el intercambio de experiencias entre docentes. Igualmente, la formación respondió a y dio cuenta de las condiciones propias de los contextos y de las localizaciones socioculturales de quienes desarrollaron los procesos de integración curricular.

Estas razones hicieron, entonces, que los componentes fundamentales del curso fueran:

a) *Contexto:* situó socio-políticamente las discusiones sobre los problemas educativos propuestos para cada sesión. De esta manera se buscó cualificar y dar sentido práctico y relevante a las acciones emprendidas o por emprender en las instituciones educativas en torno a la integración curricular de los DDHH.
b) *Experiencia:* promovió la reflexión sobre experiencias significativas desarrolladas por diferentes co-

munidades educativas que permitieran arrojar luces sobre las posibles rutas didácticas a emplearse por las-os docentes. Este componente buscó que se diseñaran e implementaran estrategias pedagógicas articuladas al currículo escolar por ciclos desde una lectura informada con base en el intercambio de experiencias.

c) *Pedagogía:* rescató el sentido de la profesión docente desde la producción de saber pedagógico, invitando a las-os maestras-os a construir propuestas de innovación educativa y a sistematizarlas. Con este componente se logró, durante el proceso, registrar la memoria de la experiencia, lo que hace posible la difusión y la socialización del saber pedagógico construido por las-os docentes a través de este libro. La apuesta de este componente fue fomentar la investigación a partir de los procesos de reflexión y escritura.

El segundo escenario, acompañamiento a los-as docentes, implicó crear las condiciones de posibilidad para poder pensar el currículo y la vida cotidiana en las IED de modo constante y reflexivo. El acompañamiento se concibió como un laboratorio de creación pedagógica en el que, a partir del estudio sistemático de la singularidad de cada comunidad educativa, los equipos de maestras-os propusieron rutas particulares y localizadas de integración curricular de los DDHH.

En este proceso elementos como el análisis de la memoria colectiva de las-os vecinas-os de los barrios, la realización de cartografías sociales, los recorridos por el territorio, el análisis de las especificidades del Proyecto Educativo Institucional - PEI, los avances en el proceso de reorganización curricular por ciclos y los acumulados institucionales en EDH fueron los elementos que dieron pie a la asun-

ción de las propuestas de integración curricular. Cabe resaltar que la precariedad de los tiempos escolares destinados a la reflexión pedagógica se convirtió en un obstáculo que fue necesario sortear de forma recursiva y a través de acuerdos operativos con las-os docentes, quienes terminaron destinando tiempos extra laborales para poder desarrollar las actividades planificadas.

Es evidente que, cada vez más, el discurso neoliberal de la escuela-empresa y el saber técnico-administrativo van desplazando y acorralando la reflexión pedagógica en nuestras escuelas; situación que implica un conflicto epistémico entre los saberes pedagógicos y los saberes empresariales. Es de esperar que los diseños de políticas educativas atiendan esta situación *en clave pedagógica*, de modo que el sistema educativo colombiano no termine, como en otros momentos de la historia, subordinando la pedagogía a otros saberes expertos: médicos, psicológicos, tecnológicos y, ahora, empresariales.

En cualquier caso, el presente libro es muestra de que aunque la pedagogía es un saber sometido en muchas IED, también es un saber insubordinado en la medida que se resiste a dejarse desplazar por los saberes técnico-administrativos con los que se busca controlar la escuela y domesticar las prácticas pedagógicas utópicas, contestatarias y alternativas.

Bien vistas las cosas, a través de los dos escenarios que hacen parte de la metodología de este proceso se buscó potenciar el saber pedagógico sobre la integración curricular de los DDHH. Afirmar el lugar docente como productor de saber pedagógico y no como mero-a administrador-a curricular, es la razón que da sentido a que este componente transversal de la propuesta estuviera dedicado a generar ambientes de aprendizaje en cada una

de las sesiones, lo cual permitió la reflexión pedagógica permanente y el fortalecimiento progresivo del ejercicio de la escritura. En este sentido, la apuesta de formación de educadoras-es realizada desde la Escuela de DDHH entiende la subjetividad docente como el otro motor fundamental de la transformación de las prácticas pedagógicas, la cultura institucional e, incluso, la cultura política.

Si los currículos transformadores son aquellos que entienden la educación como una práctica formadora de sujetos; es vital comprender que los sujetos que forman también se forman en la formulación de dicho proceso: a partir de otras-os sujetos o a partir de sí mismas-os para lo cual es primordial hacer visible y facilitar la producción y el reconocimiento del saber pedagógico que a diario elaboran maestras y maestros. Es en este punto en el que la/el sujeto docente cobra toda la fuerza de sentido a la que una educación de calidad puede aspirar, porque al ser la transformación el principio por excelencia del diseño curricular en DDHH, es imperativo pensar cuál es su relación con quien la facilita y hace posible, cómo sucede esta relación, en qué condiciones sucede, cuáles son sus alcances y, sobre todo, de qué manera se logra.

Transversalidades, escenarios, narraciones y sujetos

En el camino de construir propuestas curriculares fueron emergiendo diferentes aspectos sobre la concreción que los DDHH tuvieron en las IED. Por concreción entendemos las maneras singulares de asirse de las propuestas, esto es, los caminos de sentido que van configurando las propuestas que cada IED construyó para realizar la integración. A partir de la interpretación de este proceso

inductivo y localizado de emergencia de la singularidad curricular se definió el criterio de organización editorial de este libro. Fueron cuatro los núcleos de sentido a través de los cuales se agruparon las propuestas curriculares, esto es, los artículos que componen el cuerpo de este libro: las *transversalidades*, los *escenarios*, las *narraciones* y, finalmente, las-os *sujetos*.

El primer núcleo, *transversalidades*, asume lecturas que atraviesan la totalidad de los artículos producidos por las-os docentes. En esta primera parte del libro los miembros de la Escuela de DDHH del Cinep/PPP presentan esta experiencia de integración curricular a la luz de categorías como experiencia pedagógica, saber pedagógico, subjetividad y quehacer docente.

El segundo núcleo, *escenarios*, emerge cuando la importancia de la espacialidad que materializada en el barrio, la localidad, los cuerpos, los conflictos ambientales o territoriales en el contexto inmediato de la institución, hace las veces de problema pedagógico a trabajar. Los escenarios se presentan como la trama de relaciones espaciales y, por supuesto sociales, que ligan la escuela a las demandas de la comunidad de la que aquella hace parte. Se trata de miradas realizadas desde la escuela que buscan no sólo comprender las procedencias de las configuraciones espaciales del barrio o la localidad, sino proponer alternativas a dichas configuraciones en las que sea lícito vivir digna y alegremente.

El tercer núcleo, *narraciones*, hace parte de los intentos por reflexionar acerca de la propia experiencia en la voz de la primera persona, en la voz colectiva o en la voz de personajes que ficcionan las experiencias docentes acerca de la escuela y la cotidianidad que allí se estruc-

tura y estructura el día a día. Estas narraciones son interpelaciones directas al quehacer docente que buscan recrear la profesión y, en esta misma trayectoria, renovar el compromiso magisterial.

El cuarto y último núcleo de sentido, *sujetos*, articula apuestas de formación política dirigidas a estos últimos. Allí, elementos como el gobierno escolar, la necesidad de formación política tanto de estudiantes como de maestras-os y, en general, el reconocimiento del otro, suponen la colectividad como elemento fundante de sociedades más justas y solidarias. Además, este núcleo pone en discusión el lugar de la escuela como formadora de sujetos políticos para la ciudadanía.

Por último, es necesario hacer dos consideraciones acerca de la organización del libro. Aunque en la totalidad de los artículos la-el lector-a asiste a la narración de la experiencia docente vía problematización del contexto y el planteamiento de elementos fundamentales para ser considerados en el ejercicio de hacer formación política en las escuelas, ello implica que todos los artículos suponen de alguna manera *escenarios*, *narraciones* y *sujetos*, empero los artículos agrupados en cada núcleo de sentido responden con mucha mayor proximidad al núcleo específico del que hacen parte.

Vale decir, finalmente, que aunque el sujeto central de la presente publicación es el sujeto docente, entendemos que es en el entramado de relaciones (práctica pedagógica, relación con la comunidad educativa, con sus compañeras-os y su relación consigo misma-o) que supone su quehacer donde se configura dicha subjetividad, por lo cual *transversalidades*, *escenarios* y *narraciones* hacen parte de la manera en que emergió y entendemos dicha subjetividad.

Transversalidades

DE LA EXPERIENCIA A LA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA. CLAVES PARA SU COMPRENSIÓN

Por Alexander Aldana Bautista
Sandra Milena Fajardo Maldonado

Se despertaba cuando todavía estaba oscuro, como si pudiera oír al sol llegando por detrás de los márgenes de la noche. Luego, se sentaba al telar.

Comenzaba el día con una hebra clara. Era un trazo delicado del color de la luz que iba pasando entre los hilos extendidos, mientras afuera la claridad de la mañana dibujaba el horizonte.

Después, lanas más vivaces, lanas calientes iban tejiendo hora tras hora un largo tapiz que no acababa nunca.

Si el sol era demasiado fuerte y los pétalos se desvanecían en el jardín, la joven mujer ponía en la lanzadera gruesos hilos grisáceos del algodón más peludo. De la penumbra que trían las nubes, elegía rápidamente un hilo de plata que bordaba sobre el tejido con gruesos puntos. Entonces, la lluvia suave llegaba hasta la ventana a saludarla.

Pero si durante muchos días el viento y el frío peleaban con las hojas y espantaban los pájaros, bastaba con que la joven tejiera con sus bellos hilos dorados para que el sol volviera a apaciguar la naturaleza.

De esa manera, la muchacha pasaba sus días cruzando la lanzadera de un lado para el otro y llevando los grandes peines del telar para adelante y para atrás.

No le faltaba nada. Cuando tenía hambre, tejía un lindo pescado, poniendo especial cuidado en las escamas. Y rápidamente el pescado estaba en la mesa, esperando que lo comiese. Si tenía sed, entremezclaba en el tapiz una lana suave del color de la leche. Por la noche, dormía tranquila después de pasar su hilo de oscuridad. Tejer era todo lo que hacía. Tejer era todo lo que quería hacer.

Pero tejiendo y tejiendo, ella misma trajo el tiempo en que se sintió sola, y por primera vez pensó que sería bueno tener al lado un marido.

No esperó al día siguiente. Con el antojo de quien intenta hacer algo nuevo, comenzó a entremezclar en el tapiz las lanas y los colores que le darían compañía. Poco a poco, su deseo fue apareciendo. Sombrero con plumas, rostro barbado, cuerpo armonioso, zapatos lustrados. Estaba justamente a punto de tramar el último hilo de la punta de los zapatos cuando llamaron a la puerta.

Ni siquiera fue preciso que abriera. El joven puso la mano en el picaporte, se quitó el sombrero y fue entrando en su vida.

Aquella noche, recostada sobre su hombro, pensó en los lindos hijos que tendría para que su felicidad fuera aún mayor.

Y fue feliz por algún tiempo. Pero si el hombre había pensado en hijos, pronto lo olvidó. Una vez que descubrió el poder del telar, sólo pensó en todas las cosas que éste podía darle. –Necesitamos una casa mejor –le dijo a su mujer. Y a ella le pareció justo, porque ahora eran dos. Le exigió que escogiera las más bellas lanas color ladrillo, hilos verdes para las puertas y las ventanas, y prisa para que la casa estuviera lista lo antes posible.

Pero una vez que la casa estuvo terminada, no le pareció suficiente.

–¿Por qué tener una casa si podemos tener un palacio? –Preguntó. Sin esperar respuesta, ordenó inmediatamente que fuera de piedra con terminaciones de plata.

Días y días, semanas y meses trabajó la joven tejiendo techos y puerta, patios y escaleras y salones y pozos. Afuera caía la nieve, pero ella no tenía tiempo para llamar al sol. Cuando llegaba la noche, ella no tenía tiempo para rematar el día. Tejía y entristecía, mientras los peines batían sin parar al ritmo de la lanzadera.

Finalmente el palacio quedó listo. Y entre tantos ambientes, el marido escogió para ella y su telar el cuarto más alto, en la torre más alta.

–Es para que nadie sepa lo del tapiz –dijo. Y antes de poner llave a la puerta le advirtió: –Faltan los establos. ¡Y no olvides los caballos!

La mujer tejía sin descanso los caprichos de su marido, llenando el palacio de lujos, los cofres de monedas, las salas de criados. Tejer era todo lo que hacía.

Tejer era todo lo que quería hacer.

Y tejiendo y tejiendo, ella misma trajo el tiempo en que su tristeza le pareció más grande que el palacio, con riquezas y todo. Y por primera vez pensó que sería bueno estar sola nuevamente.

Sólo esperó a que llegara el anochecer. Se levantó mientras su marido dormía soñando con nuevas exigencias. Descalza, para no hacer ruido, subió la larga escalera de la torre y se sentó al telar.

Esta vez no necesitó elegir ningún hilo. Tomó la lanzadera del revés y, pasando velozmente de un lado para

otro, comenzó a destejer su tela. Destejió los caballos, los carruajes, los establos, los jardines. Luego destejió a los criados y al palacio con todas las maravillas que contenía. Y nuevamente se vio en su pequeña casa y sonrió mirando el jardín a través de la ventana.

La noche estaba terminando, cuando el marido se despertó extrañado por la dureza de la cama. Espantado, miró a su alrededor. No tuvo tiempo de levantarse. Ella ya había comenzado a deshacer el oscuro dibujo de sus zapatos y él vio desaparecer sus pies, esfumarse sus piernas. Rápidamente la nada subió por el cuerpo, tomó el pecho armonioso, el sombrero con plumas.

Entonces, como si hubiese percibido la llegada del sol, la muchacha eligió una hebra clara. Y fue pasándola lentamente entre los hilos, como un delicado trozo de luz que la mañana repitió en la línea del horizonte.

La tejedora
Mariana Colasanti

Con el texto de Mariana Colasanti que se acaba de citar queremos llamar la atención sobre la metáfora del "tejido" que sugiere este libro. El ejercicio que se le insinúa al lector, a través de este cuento, es entender el tejido desde su "contrario necesario", es decir, desde el tomar la "lanzadera del revés" y, por ello mismo, comenzar a destejer aquellas prácticas escolares que han sido naturalizadas en la cotidianidad, que han hecho de la pedagogía un saber sometido, y del oficio de maestro un acto de mera aplicabilidad, un método puramente instrumental. Este cuento puede servir también como invitación para dejarse llevar por cada uno de los hilos que cruzan este tejido; a perderse en cada nudo y, a su vez, a darse la oportunidad de *des-tejerlos*.

Cada uno de los artículos que integran este libro operan a modo de pequeños fragmentos que se ensamblan en un amplio tapiz. Estas verdades leves, poco presuntuosas, que se tejen delicadamente como filigrana, permiten al lector acercarse a las razones por las cuales algunas experiencias de Educación en Derechos Humanos (en adelante EDH) pueden entenderse no sólo como experiencias pedagógicas, sino además como contribuciones a la construcción del campo de saber de la pedagogía.

En las "Primeras letras" Eduardo Galeano (2004) sostiene que "de las arañas aprendimos a tejer", esta idea del tejido como aprendizaje permite pensar en la potencia de la construcción de solidaridades y fraternidades heterogéneas, en el diálogo como encuentro de palabras, en la memoria como la posibilidad de reivindicar el pasado y el saber de los ancestros; pensar en las experiencias escolares como redes que constituyen prácticas y saberes que permiten a las-os maestras-os relacionarse con diferentes conocimientos. Esta forma de tejer supone entender la educación como una práctica social con una historicidad específica. Por eso no se trata en este artículo de recuperar o recomponer la voz y el sentido de cada uno de los textos que se presentan en este libro, sino de encontrar en esa multiplicidad de singularidades, en ese tejido, aquellos hilos y trazos que posibilitan repensar el oficio de ser maestra-o, destejiendo entonces las redes de poder que configuran la escuela y hacen del saber del maestro un saber subalterno y sometido. *Des-tejer* los saberes que se imponen como verdades universales y que impiden construir nuevas realidades, *des-tejer* la apatía hacia la constitución de colectivos que se piensen los problemas del contexto, *des-tejer* el sin sentido generado por aquellas políticas públicas que anteponen los

resultados y la gestión empresarial al saber pedagógico, los afectos y el encuentro solidario.

Este ejercicio de *des-tejer* un tapiz, una realidad, un contexto, una lógica de poder, que sugiere el cuento de Calosanti, puede entenderse también desde las tres categorías que expone Carlos Medina Gallego en su didáctica contra la ignominia, "esta es una época para desamar, desaprender y desobedecer, y no puede ser de otra forma porque en ella es necesario deshacer el estado de ignominia, ignorancia funcional, injusticia, antidemocracia, guerra, barbarie, miseria, y dependencia en que nos encontramos" (2003: 8).

En el presente texto el lector se encontrará con cuatro momentos: el primero, funciona como la caja de herramientas de este tejido: los hilos, el telar, las agujas. En esta parte del texto se exponen aquellos elementos que son comunes a los artículos que componen este libro, aquellos hilos que, al atravesar cada experiencia, se convierten en clave de lectura y análisis, especialmente como apuesta por la formación de sujetos políticos en la escuela y por comprender que en el campo de la pedagogía hay producción de saber.[1] En un segundo momento, el lector puede encontrar un acercamiento particular a la categoría de experiencia, pues ésta es la destreza de la tejedora, la habilidad en el oficio de hilvanar y tejer, es el momento en el que se despliega la creatividad del artesano y todo su saber. En el tercer momento, se explican las categorías de experiencia pedagógica y de saber

[1] Los artículos fueron codificados de la siguiente manera: IED Colegio Rural Pasquilla (A1); IED Antonio José Uribe (A2); IED Francisco de Paula Santander (A3); IED Agustín Fernández (A4); IED Orlando Fals Borda (A5); IED Eduardo Umaña Mendoza (A6); IED Miguel de Cervantes (A7); IED Los Tejares (A8); IED Class (A9); IED Agustín Fernández (A10).

pedagógico, es el momento del tejido propiamente dicho, en el cual las herramientas responden a la creación de la tejedora, es la hora de la fantasía, del riesgo, de la trasformación de los hilos en un tapiz. En el cuarto y último apartado, se presentan algunas conclusiones a propósito de la enseñanza y la potencialidad política de las experiencias tejidas en este libro. Es el momento del tapiz, del tejido, de la obra terminada que no opera como un cierre definitivo sino como insumo para potenciar el pensamiento, para re-crear experiencias escolares.

Las claves para el tejido: la apuesta es ser sujetos políticos

Hablar de experiencia pedagógica implica mencionar, en primera instancia, que son las-os maestras-os quienes a partir de su práctica pedagógica reflexionan, piensan y agencian apuestas que tienen como intención llevar a cabo, en el marco de la EDH, proyectos, actividades y gestión de procesos que inciden en una transformación concreta del contexto en que se ubica su oficio. No es posible hablar de experiencia pedagógica si no hay referencia a los sujetos, en este caso maestros y maestras, que la construyen, y que al narrarse y al narrar lo que acontece con sus estudiantes visibilizan su estar siendo.

Parece recurrente el hecho de que las–os maestras-os, que en este libro exponen sus experiencias, se asumen como sujetos políticos, y por tanto privilegian una formación crítica en el marco de sus procesos de enseñanza, con la finalidad de desarrollar unas prácticas que constantemente problematicen las dinámicas que a diario se viven en la escuela. En este sentido, se asume que son los sujetos escolares –maestras-os, directivas-os docentes y estudiantes– quienes potencian los diferentes procesos

pedagógicos que se convierten en condiciones de posibilidad para que en la escuela se gesten acciones con un alto sentido político. Esto podría ser entendido como un primer paso en la configuración de la experiencia pedagógica.

La formación de sujetos políticos en la escuela es asumida por las-os maestras-os como construcción de conocimientos y acciones tendientes a comprender cómo las relaciones de poder instauran dinámicas que posibilitan o imposibilitan, en las-os sujetos, una injerencia en su contexto. Así mismo, esta formación política pretende develar los mecanismos y tecnologías que conducen a los sujetos a posiciones de subordinación, en particular a las-os estudiantes.

> Recuperar la dimensión política, entendida como un conocimiento y acción sobre la realidad de los sujetos oprimidos de la historia, significa demandar su libertad de elegir, para que asuman su compromiso ontológico por SER MÁS. No de una manera mesiánica, sino a partir del trabajo educativo popular y escolar desde el diálogo-confrontación. Ser sujeto es en últimas estar sujeto a condicionamientos histórico-políticos y económicos, y comprender que la dimensión política implica construir un conocimiento y acción efectiva sobre la realidad para ir venciendo tales condicionamientos. (A8).

Una mirada analítica a los artículos en su conjunto permite plantear tres cuestiones relacionadas con la formación política. La primera, ¿qué es un sujeto político en las concepciones elaboradas por las-os maestras-os? La segunda, ¿de qué tipo de enseñanza han de valerse las-os maestros para formar sujetos políticos? Y la tercera, cuando se forma políticamente ¿qué tipo de impactos se generan en el contexto escolar y local? Para responder

estos interrogantes se abordarán a continuación algunas ideas expuestas en los artículos, las cuales dibujan un horizonte claro acerca de los requerimientos y posicionamientos que se deben tener a la hora de pensar una EDH basada en la formación de sujetos políticos.

> Pues bien, como docentes manifestamos la urgencia de promover unas prácticas pedagógicas tendientes a la formación de nuestros estudiantes como sujetos políticos. Es decir como individuos capaces de asumir una posición clara, argumentada y crítica frente a las diversas situaciones contextuales tanto escolares como extraescolares. La invitación es a dejar de lado esa visión ingenua de la realidad y problematizar las dinámicas de poder que se manifiestan a través de discursos y prácticas en la escuela. Por lo tanto mirándose a sí mismos como sujetos capaces de incidir en las transformaciones sociales, para lo cual es necesaria una educación contextualizadora, con un alto sentido de pertenencia y pertinencia social. (A9).

> Para retomar la praxis e incidir políticamente, buscaremos que el estudiante se asuma como sujeto político y en este sentido pueda argumentar sus convicciones, criticar lo que considere equivocado y proponer alternativas de desarrollo para su comunidad y la sociedad en general. Con este fin, apoyamos la creación y participación de diferentes espacios de discusión, organización y acción estudiantil institucional y local, tales como la mesa de estudiantes rurales. (A1).

A partir de las anteriores ideas pueden evidenciarse varios elementos. Primero, que es desde el agenciamiento de unas prácticas pedagógicas contextualizadas que se pueden formar sujetos políticos. Segundo, que ser sujetos políticos es, como diría Freire (1990), asumir una postura no ingenua frente al contexto, ya que se indaga por las particularidades del mismo, por las dinámicas de poder que lo configuran y que, para el caso escolar, se

materializan en prácticas que pueden llegar a ser verticales y en las que operan discursos hegemónicos de desconocimiento de la voz de las-os estudiantes. Tercero, que debe existir una conciencia crítica acerca de la potencialidad de incidencia en la transformación de aquellas dinámicas que impiden el fortalecimiento de lazos colectivos para la construcción de sociedades más justas y equitativas, en las que la inclusión y la injerencia no se condensen en formalismos burocráticos sino en una participación deliberante y democrática. De esta manera, puede decirse que el sujeto político al que se refieren las-os maestros, a propósito de la EDH, se modula en la serie: pensamiento crítico-alternativas de poder-transformación de la realidad.

Atendiendo a la segunda cuestión, cuando se alude al tipo de enseñanza que ha de operar en un proceso que ponga de manifiesto la formación de sujetos políticos, las-os maestras-os piensan en procesos que no se queden anclados en la transmisión de contenidos, ni en una educación meramente curricular; se piensa, por el contrario, en una enseñanza que permita que las-os estudiantes dialoguen con su contexto e incidan en los problemas que se manifiestan en él. Es así que muchas de las apuestas de las-os maestras-os se centran en no mantener la brecha existente entre el contexto local y la escuela, se propende hacia una apertura, una posibilidad de incidencia y, quizás, un trabajo articulado entre diferentes actores locales.

> La lectura del contexto y la asimetría de poderes permitieron la compresión de las realidades políticas, sociales, culturales e ideológicas que emergen en la cotidianidad. Abrir los espacios de trabajo para/hacia la comunidad coadyuvó a la promoción de los DDHH mediante su valoración crítica y en la construcción de mecanismos de

> acción deliberada y creadora por parte de los estudiantes. De manera general, cuando la comunidad es quien ejerce el papel vital y dinámico en la construcción de alternativas a su realidad, es cuando el ejercicio pedagógico y educativo excede el marco rígido de la academia. (A6).

Es susceptible encontrar procesos pedagógicos y proyectos de EDH con un acercamiento a la comunidad, en tanto se han propuesto desbordar los límites del aula y con ello abrir espacios de acción, deliberación y creación. Estos espacios hacen visible una apuesta alternativa en cuanto a la formación de sujetos se trata; ya que dinamizan la injerencia que aquellos pueden tener en sus contextos.

Retomando la pregunta acerca del tipo de enseñanza que se ha de promover para formar sujetos políticos desde la EDH, compartimos la conceptualización elaborada por Martínez, que a continuación se presenta, ya que permite una lectura de la experiencia de EDH en clave de posibilidad de pensamiento.[2]

> La enseñanza no es una simple metódica ni un procedimiento instruccional, tampoco la administración de un currículo, ni está restringida a un salón de clase. Es eso, pero no es básica ni fundamentalmente eso. Es sobre todo el espacio que posibilita el pensamiento y uno de los acontecimientos más complejos en torno al cual han surgido varias disciplinas (1990: 46).

[2] "Posibilidad, como alusión a ese pensamiento del afuera, no prescribiría pasos, ni siquiera los insinuaría, más bien mostraría para incitar; la enseñanza como mostrar, como un diagrama puesto a la vista y sin ninguna finalidad diferente a la incitación. No mostrar ya caminos recorridos, pavimentados que llevan hacia lo esperado; no una enseñanza programática hacia unos fines delimitados sino más bien una enseñanza diagramática como incitación a lo pensado." (2003: 211).

Siguiendo lo anterior, muchos de los artículos asumen el proceso de enseñanza como un espacio abierto para el pensamiento, como la re-creación de discusiones alrededor de las diferentes maneras en que se pueden transformar las realidades con las que conviven las-os estudiantes a diario y como el momento preciso para tejer diálogos sobre qué es lo que acontece en la comunidad y las formas de incidencia con las que cuentan los diversos actores ante dicho acontecer.

Respecto a la última cuestión, acerca del impacto que puede generar en el contexto escolar y local la formación de sujetos políticos, es pertinente afirmar que pareciera ser que dicha formación es una condición sin la cual no se pueden llevar a cabo procesos pedagógicos de EDH con un alto sentido crítico, propositivo y transformador. Se encuentran varias estrategias entorno a dichos procesos, por ejemplo, las maestras de la IED Orlando Fals Borda proponen un trabajo orientado metodológicamente por los presupuestos de la IAP (Investigación Acción Participativa), para

> establecer la ruta de transformación de las realidades en la comunidad a partir del análisis de su contexto, recuperando la sabiduría popular, el sentido común y la historia de las culturas que habitan el territorio, devolviendo así la voz al pueblo para romper con esos esquemas tradicionales de la relación sujeto-objeto, dominación-dependencia e incluso maestro-alumno, de manera tal que estas relaciones ya no sean verticales ni jerárquicas, sino horizontales, dialógicas y participativas. (A5).

En este sentido, la cátedra Orlando Fals Borda, sin duda, se convierte en un espacio de enseñanza, el cual no se reduce a una relación de transmisión de saberes, sino más bien, a un espacio mediado por el diálogo, en don-

de se recogen las historias culturales del contexto, la sabiduría popular y relaciones construidas de forma no jerarquizada, con el propósito de promover una praxis de los DDHH y una contribución a la transformación de los problemas sociales de los contextos.

Igualmente, las-os maestras-os proponen otros espacios de formación de sujetos políticos, como los Observatorios de DDHH y los semilleros con estudiantes promotores de derechos. Espacios como estos tienen una potencia significativa en la medida que tanto maestras-os como estudiantes asumen compromisos de índole política frente al desarrollo de actividades, encuentros y procesos que generan una apropiación, no sólo a nivel conceptual, sino también en lo relacionado con herramientas y habilidades para incidir favorablemente en las relaciones sociales cotidianas, en los conflictos presentes entre los miembros de la comunidad y en los problemas sociales y económicos que se han naturalizado por parte de la comunidad educativa; dando cabida a discusiones y formas de empoderamiento que permiten imaginar posibles soluciones de los problemas.

Con todo lo anterior, se quiere decir que a partir de las reflexiones de las-os maestras-os se construye experiencia pedagógica en la medida que hay sujetos que se piensan a sí mismos, generando inquietud de sí, y con ello, plantean alternativas y relaciones diferentes con las-os otras-os, relaciones coherentes con su postura política frente al mundo. En este sentido, al tener la certeza de que son las-os maestras-os quienes potencian las diferentes experiencias pedagógicas en la escuela, puede afirmarse que en los artículos hay una apuesta clara por asumirse como sujetos políticos, lo cual implica una postura en permanente indagación del contexto, de

dialogicidad con los otros, de cuestionamiento frente a las dinámicas y relaciones de poder; y sobre todo, un convencimiento de la potencialidad de transformar las realidades y los contextos que mantienen lazos con la subordinación, a partir de una práctica de enseñanza alejada de la metódica transmisionista de contenidos y que, en cualquier caso, propende porque las-os estudiantes se asuman también como sujetos políticos.

La pedagogía como campo de producción de saber

Nos parece pertinente la necesidad de recuperar un conjunto de conceptualizaciones teóricas sobre la historia de la educación y la pedagogía, no con el ánimo de tener bajo la manga un diccionario pedagógico o un recetario que facilite las prácticas en el aula, sino con la pretensión de vincularlas a la experiencia pedagógica cotidiana, para leer y re-leer desde ellas la vida en las escuelas. Se entiende que estos conceptos y categorías analíticas, en especial, la que se desea abordar a continuación –pedagogía–, dicen de lo que se es en tanto maestras-os y sujetos políticos e intelectuales que producen saberes propios.

Son varias las conceptualizaciones que se han desarrollado sobre la pedagogía; sin embargo, aquí se asume una que permite a las-os maestras-os comprenderla no desde el lugar subalterno en que la han puesto las ciencias de la educación,[3] sino como:

[3] "Las ciencias de la educación son un conjunto de disciplinas que tienen en común el estudio de las situaciones y de los hechos educativos tanto a nivel micro como macroeducativo." (Zuluaga, 2003: 21).

> la disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos en las diferentes culturas. Se refiere tanto a los procesos de enseñanza propios de la exposición de las ciencias, como al ejercicio del conocimiento en la interioridad de una cultura. (Zuluaga, 2003: 36).

De acuerdo con lo anterior, es la pedagogía la que permite pensar y reflexionar sobre los distintos procesos de enseñanza, así como sobre lo referente a aquellas prácticas que contienen conocimientos sobre el lugar que el hombre y la mujer ocupan en la construcción de significados culturales y en la producción de un saber, que en sí mismo, puede comprenderse como

> el espacio más amplio y abierto de un conocimiento, es un espacio donde se pueden localizar discursos de muy diferentes niveles: desde los que apenas empiezan a tener objetos de discursos y prácticas para diferenciarse de otros discursos y especificarse hasta aquellos que logran una sistematicidad que todavía no obedece a criterios formales. (Zuluaga, 1999: 26).

Esta comprensión de la pedagogía, entendida como un saber que se centra en una idea particular de enseñanza, en tanto posibilidad de pensamiento, al decir de Martínez (2003), permite interrogar el presente. Hay que decir que precisamente esa es la singularidad de las experiencias pedagógicas que conforman este libro y que tejen las-os maestras-os a través de sus reflexiones: permiten interrogar el presente. En ellas circulan acontecimientos dispersos que están trazados por lógicas de saber, de poder y de verdad.

Se asume esta apuesta conceptual de la pedagogía, valga decir, gestada por el Grupo de Historia de la Práctica Pe-

dagógica en Colombia,[4] ya que permite considerar que el ejercicio de escritura realizado por las-os maestras-os en este libro, a propósito de su apuesta por la EDH y de sus experiencias pedagógicas concretas y visibles, puede ser leído, analizado y comprendido desde un estatuto de saber que se desentienda de aquellas construcciones científicas rígidas que niegan las prácticas, las experiencias y la circulación de los saberes escolares. Una apuesta conceptual que toma políticamente distancia de aquellas construcciones que subordinan el saber pedagógico producido por las-os maestras-os, localizándolo como un saber sometido a las ciencias de la educación.

La pedagogía asumida como disciplina susceptible de ser historiada, permite no sólo llevar a cabo conceptualizaciones acerca de la enseñanza y de las relaciones que ésta establece con otros campos de conocimiento, sino ir más allá, por cuanto posibilita analizar los discursos, que al entender de Zuluaga (1999), le dan soporte a un saber especifico que está relacionado con las prácticas que llevan a cabo las-os maestras-os en la escuela y en los espacios en donde inscriben su apuesta formativa.

Es preciso en este punto mencionar que en la relación saber-discursividades-prácticas se configura una *práctica pedagógica,* la cual se puede entender como:

> una categoría metodológica, es decir, es un objeto conceptual y de análisis y también una noción estratégica

[4] "El Grupo Historia de la Práctica Pedagógica tiene como una de sus apuestas investigativas considerar que los discursos, reflexiones, análisis y comentarios sobre la educación, deben estar orientados a la elaboración y construcción de conceptos históricos y pedagógicos, pues son ellos los que les dan a sus explicaciones un contenido profundo y un sentido universal." (Zuluaga, 2003: 5).

> definida como una práctica de saber que articula tres elementos metodológicos fundamentales: la Institución Educativa, un sujeto soporte de esa práctica: el maestro y un saber, el pedagógico. (Martínez, 1990:11).

Añádase a lo mencionado en líneas anteriores, el hecho de que la Pedagogía y la práctica pedagógica están asociadas con una categoría que en sí misma, encierra un horizonte de sentido frente a todo lo que realizan las-os maestras-os en la escuela y en los espacios de enseñanza, y que están en estrecha relación con las dinámicas locales:

> *el saber pedagógico*. Es esta quizá, una de las categorías que permite reivindicar un estatuto diferente del oficio de maestro, ya que se entiende como ese espacio en el cual las-os maestras-os pueden desarrollar y encontrar diversas discursividades, a propósito de algo que le es propio y que les ha sido arrebatado, especialmente, por los "intelectuales" y "teóricos" de la educación: su saber acerca de la enseñanza. (Zuluaga, 2003).

A propósito de la experiencia

Resulta pertinente reconocer la diferencia entre la experiencia en sí, es decir, lo que pasa con la-el maestra-o y las-os estudiantes, lo que sucede en la escuela, el acontecimiento vivido que no es reflexionado y la experiencia pedagógica, el acontecer que implica al sujeto, el modo como la-el maestra-o se da sentido (se coloca ante sí mismo) y le otorga significado a lo que hace. Cada vez que la-el maestra-o se piensa y se re-inventa desde la condición de sujeto político y social, y desde una posición particular de intelectual de la cultura; se está creando a sí mismo al tiempo que produce un saber. Es en los bordes, sostienen Martínez, Unda y Mejía,

> en lo aún no dicho ni ensayado, donde el maestro entra a apropiarse y afirmarse, donde se dan las condiciones que hacen posible que se reconozca como productor de saber. En ese proceso de producción de saber, se produce una metamorfosis en la que deviene otra cosa, sin dejar de ser maestro ya no incuba en él aquello que lo opacó, esa imagen degradada que busca la identidad en lo que el poder y la sociedad le han propuesto. (2003: 86).

En este orden de ideas, entender las experiencias de EDH como experiencias pedagógicas, que interrogan el presente y el contexto de la escuela para dotar de un nuevo sentido el oficio de ser maestras-os, "implica construir una determinada autoconciencia personal y profesional que sirva de 'principio' para la práctica, de criterio para la crítica y la transformación de la práctica y de base para la autoidentificación del profesor." (Larrosa, 1995: 263).

Este proceso reflexivo que se da a través de los textos, que escribieron y re-escribieron diferentes maestras y maestros, dan cuenta de una forma particular de relacionarse consigo mismo. A la vez que presentan una propuesta pedagógica innovadora que se entiende aquí, siguiendo a Larrosa, como un "dispositivo pedagógico" en el que se construye o se transforma la experiencia que las-os maestras-os tienen de sí mismos.[5] Con ello, se considera que todo saber produce y requiere de un suje-

[5] Jorge Larrosa sostiene que un dispositivo pedagógico es "cualquier lugar en el que se aprenden o se modifican las relaciones que el sujeto establece consigo mismo. Por ejemplo, una práctica pedagógica de educación moral, una asamblea en un colegio, una sesión de un grupo de terapia, lo que ocurre en un confesionario, en un grupo político, o en una comunidad religiosa, siempre que esté orientado a la constitución o la transformación de la manera en que la gente se describe, se narra, se juzga o se controla a sí misma." (LARROSA, 1995: 291).

to para su ejercicio, para poner a funcionar unas lógicas de poder específicas, por lo cual, es preciso entenderlo, sostiene Zuluaga, como:

> aquel sujeto que pone en práctica los enunciados de un saber en una sociedad determinada y en una práctica de saber. Su delimitación primera ocurre en un campo de saber pero es también definido desde otras instancias, tales como la comunidad intelectual y las prácticas de saber intervenidas por estrategias de poder. Un sujeto de saber es el soporte social de un saber. (1999: 149).

El sujeto del saber pedagógico está delimitado desde el saber y desde los procesos de institucionalización en cada contexto social, diferente al sujeto de la enseñanza que para el caso del maestro es delimitado socialmente desde el método de enseñanza. Ahora bien, la forma como el sujeto es constituido a través de un saber y de la experiencia de sí, es una producción histórica y social que está mediada por un conjunto de discursos, prácticas e instituciones de saber-poder. Tal experiencia, para el caso de las-os maestras-os, no se despliega al margen de la pedagogía porque ella involucra tanto al sujeto de saber como al saber mismo. En tanto que esa relación del sujeto consigo mismo no es una relación a-contextual e intemporal sino que es histórica y culturalmente construida, puede afirmarse que "lo que es histórica y culturalmente contingente no es sólo nuestra concepción de lo que es una persona humana, sino también, y sobre todo nuestro modo de comportarnos. O, si se quiere, nuestro modo de 'ser hombres'." (Larrosa, 1995: 266).

De lo que se trata, entonces, es de convertir la experiencia escolar de EDH como hecho vivido, en un acontecimiento educativo, formativo, es decir, en experiencia

pedagógica, que se asocia al hecho de que "algo nos pase". Por ejemplo, la formación política que es recurrente en los artículos de este libro, implica, "pararse a pensar", pensar en uno mismo, pensar en lo que se hace y pensar en esas-os otras-os que se han relacionado con la experiencia escolar. Así la construcción de la experiencia pedagógica requiere no sólo del sujeto que se mira a sí mismo, sino también de las relaciones que se establecen con otros sujetos para que ese hecho vivido sea comunicado, sea potenciado con otras experiencias y saberes y para que sea acumulado históricamente. En este sentido, la experiencia pedagógica funciona como espacio de aprendizaje en el cual maestras-os y estudiantes se constituyen como sujetos. De tal manera que esa relación consigo mismo posibilita que se modifique la forma en que se ha construido la identidad personal en relación con el oficio de ser maestro. Germán Mariño sostiene al respecto que:

> para que un hecho vivido se convierta en educativo requiere de varios pasos, lo primero es conceptualizarlo. No es suficiente vivirlo, ni siquiera describirlo; hay que aprenderlo. En segundo lugar, tiene que ser enriquecido y cualificado con otros saberes, con otros puntos de vista. En tercer lugar, debe ser transformador, en el sentido amplio de la palabra y finalmente, debe ser comunicado, socializado, para que se legitime y se acumule históricamente. Sobre la conceptualización sólo agregaría que no es únicamente vivir, es tomar distancia. En parte tienen razón los que reivindican el 'aquí' y el 'ahora'. Pero también hay que incorporar el 'allá' y el 'antes', trabajar el 'aquí' y el 'ahora', pero enriquecido con el 'allá' y el 'antes', así podríamos enriquecer la vida cotidiana, la actividad diaria. En relación con la transformación, diría que hay que tomarla en un sentido amplio; hacer transformaciones pequeñas y también transformarnos interior-

> mente; transformar los sentimientos y las actividades; tan desvalorizados en una década. (Mariño, 1991).

Así, el paso de portadores a productores de saber pedagógico en el que se inscriben las-os maestras-os que presentan sus experiencias en este libro, quizás implique transitar, como lo hiciera el coronel Aureliano Buendía, por desfiladeros de niebla, por tiempos reservados al olvido, por laberintos de desilusiones, atravesando ese páramo amarrillo donde el eco repite los pensamientos y la ansiedad provoca espejismos premonitorios (García, 1997: 247). Transitar por esos terrenos pantanosos que son, la memoria, las vivencias y las impresiones, para dejar hablar los miedos ocultos, las angustias y los sueños. Dotar de sentidos y de sinsentidos lo que se hace en la escuela, recuperar la cotidianidad como espacio de aprendizaje y valorar el acto comunicativo como escenario de enriquecimiento de experiencias.

¿Qué se entiende por experiencia pedagógica?

En síntesis, teniendo en cuenta el análisis arriba expuesto y siguiendo los referentes conceptuales del Observatorio de Educación y Pedagogía del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP, la experiencia pedagógica es "esa relación entre unos sujetos donde prevalece el sentido de la reflexión y de la creación, donde se generan saberes y donde se constituyen sujetos; esto tiene que ver también con la territorialidad y el territorio, dónde se hace la experiencia, y las relaciones que se generan con este." (2008: 2).

En la construcción de la experiencia pedagógica y el papel político e intelectual que se le reconoce a las-os

maestras-os que escriben en este libro, confluye un pasado que se reelabora y se articula con un horizonte de futuro para proyectarse en el espacio escolar y potenciarlo, generando acciones de apropiación y lazos de pertenencia. Lo que se pone en evidencia es, pues, que la experiencia pedagógica no se elabora y se reelabora al margen del contexto, la institución y las dinámicas relacionales donde tiene lugar la experiencia escolar de la EDH. Entonces, dicha experiencia pedagógica es singular, y en su construcción intervienen otras experiencias que la alimentan y que le posibilitan conversar con otros sujetos; por ello se ha señalado que la experiencia pedagógica tiene que ser comunicada y socializada para que sea aprendida como saber. De esta manera, al hacer referencia a la experiencia pedagógica se entiende la pedagogía (complementando las conceptualizaciones ya referidas anteriormente) como:

> el conjunto de conocimientos con estatuto teórico o práctico que conforman un dominio de saber institucionalizado el cual configura la práctica de la enseñanza y la adecuación de la educación en la sociedad. Circula por los más variados registros del poder y del saber. Según tal saber se definen los sujetos de la práctica pedagógica así: 1) el que soporta el método como dispositivo de su oficio y de su relación con el saber. 2) el que enseña por su relación con un saber, no por su relación con un método. (Zuluaga, 1999: 149).

Estas experiencias que se generan en la escuela y que se reelaboran permanentemente, la interrogan y la desafían para re-crearla. Una experiencia pedagógica que propende por lo inédito, lo distinto y lo creativo, y que, por lo tanto, responde a sentidos diferentes a los construidos y naturalizados históricamente. Una experiencia pedagógica que no se agota en el "ahora" sino que pre-

tende descubrir, quizás trazar o tejer, otros horizontes de futuro, lo cual implica necesariamente una ruptura con los lugares comúnmente establecidos para la-el maestra-o. Una experiencia pedagógica que permite leer de manera distinta las prácticas educativas y las formas de hacer escuela y organización. Estas experiencias requieren, por lo tanto, ser pensadas para construir, a partir de ellas, otros conocimientos que permitan potenciarlas como apuesta política en aras de construir saber pedagógico.

Tejidos de saber pedagógico

Interesante resulta preguntarnos por las prácticas, discursos, conocimientos y saberes que se tejen en la escuela y en aquellos espacios sociales en donde hay apuestas de EDH. Sin lugar a dudas, lo que se va hilando en dichas apuestas está en estrecha conexión con una mirada esperanzadora de mundo, anclada a la idea de asegurar las condiciones necesarias para construir realidades que permitan comprendernos como seres dignos, en las que las garantías de los derechos, por las que se ha luchado históricamente, no sean un obsequio de los gobiernos, sino una victoria de los pueblos. Desde dichas apuestas algo tan preciado como la educación debe dejar de ser funcional a la mentalidad neoliberal que aclama la formación de capital humano,[6] discurso que cada vez permea con más fuerza las

[6] Se entiende que "aquellos atributos de la calidad de la población adquirida, que son valiosos y pueden ser aumentados mediante inversiones apropiadas, serán considerados como capital humano. Equiparemos los atributos de calidad y las capacidades humanas, con el fin de distinguir entre dos clases básicas de capacidades humanas. Consideremos que todas las capacidades humanas son ya sea innatas o

relaciones sociales y los direccionamientos educativos del espacio escolar.

En este sentido, se quiere insistir en el hecho de que los artículos y experiencias pedagógicas que se socializan en este libro tienen una conexión clara con la categoría que se ha tratado de reivindicar a lo largo de este texto, y es la de saber pedagógico. De tal suerte, las-os maestras-os que participaron de este proceso de escritura han sido productores de saber pedagógico, en tanto asumieron, primero, el oficio de maestro desde un lugar político e intelectual, con ello ponen en circulación unas apuestas formativas, que si bien están conectadas con conocimientos teóricos, también lo están con saberes, discursos y prácticas que acontecen en el diario vivir de la escuela, que no pueden ser desconectadas de campos más amplios en donde están latentes formas de poder y de dominación. Segundo, que asumen la reivindicación del oficio de maestro, comprendiendo de forma diferente la enseñanza, ya que no la sitúan en la relación vertical en donde se transmiten conocimientos y discursos legitimadores del poder hegemónico. Más bien la comprenden como el momento preciso para pensar, reflexionar, indagar y proponer alternativas que tengan como meta la transformación de realidades concretas. Y por último, asumen una práctica pedagógica comprometida con la idea de desnaturalización de los poderes normalizadores que limitan la emergencia de nuevas formas de construcción de tejido social.

> Es aquí, dialogando, cuando recordamos que la escuela tiene sentido si dejamos ser al otro, si le aceptamos y

---

adquiridas. Cada persona nace con un conjunto determinado de genes que condicionan su capacidad innata." (Shultz, 1959: 29).

> luchamos contra esa idea tenebrosa de imponer lo que consideramos nuestra verdad y simplemente nos entregamos al fluir de corrientes rizomáticas que tan sólo se cruzan en puntos de encuentro, en momentos compartidos para seguir su recorrido sin dejar de ser todos al tiempo parte de un gran tejido y el tejido mismo. (A5).

> Estas palabras nos sugieren realizar una contribución de carácter participativo y democrático en la construcción del saber pedagógico, que se vea reflejada a su vez en la modificación de ciertas prácticas tanto al interior como al exterior de nuestra institución, especialmente en cuanto a DDHH se trata. Paralelamente nos propone asumir el reto de vislumbrar al "maestro como investigador", rompiendo con los esquemas academicistas que aíslan al docente del contexto y a la escuela del corazón de las comunidades. (A5).

Estamos pues, lejos de una concepción de EDH instrumentalista, en tanto hay una inmersión en los contextos locales y escolares como forma de aventurarse a entrelazar diversas voces y acciones en pro de proyectos que no parten de ingenuidades ni de esperanzas superficiales, más bien lo hacen de cosas concretas: necesidades, contradicciones, y metas por alcanzar, así sea de forma local. Todo esto conduce a posicionar, valorar y re-crear experiencias pedagógicas que apelan a la lucha por condiciones de vida acordes a un modelo de sociedad justo, en el cual exista una sintonía entre los fines económicos, las prácticas de realización de los mismos y el cuidado del entorno. Es pertinente mencionar que algunos de las-os maestras-os, en su producción de saber pedagógico, han pensado el equilibrio que debe existir entre la dimensión humana y las relaciones con la naturaleza.

> [R]eiteramos nuestro llamado a reconocernos en la diferencia, a pensar y trabajar por una ciudad integra-

> dora donde campo y urbe sean igualmente valorados y donde los DDHH sean una realidad cultivada por la esperanza. Convocamos a todos los interesados en la protección del medio ambiente, a construir redes de promoción y apoyo, y a que no desmayen, hasta que nuestra mentalidad cambie, y tengamos en cuenta que esta tierra, no nos pertenece sino que le pertenecemos a ella. (A-1).

Es hora de asumir un estatuto de maestro que privilegie y apropie el saber pedagógico, el cual por décadas ha sido cooptado o direccionado desde otras instancias, no propiamente pedagógicas. Es pertinente seguir tejiendo hilos de muchos colores y enredaderas con vida propia para que emerja un tapiz no acabado, pero sí firme y resistente que se haga visible entrelazando múltiples experiencias pedagógicas que tienen brillo y luz propia. Experiencias pedagógicas comprometidas con la construcción de un país justo y una EDH activa, propositiva y crítica.

Notas finales para la reflexión

Hay en este libro una aventura formalizada a partir del ejercicio de la escritura, unas ideas referidas al oficio de maestro, trazado por una comprensión de este último como sujeto político e intelectual de la pedagogía: productor de saber pedagógico. Quiere decir esto que se asume en este artículo una posición frente a los *tejidos de sentido* que elaboraron las-os maestras-os, a propósito de un acontecimiento referido a la enseñanza, la pedagogía y la didáctica de la EDH, lo cual conduce a la emergencia de una experiencia pedagógica.

Quienes escriben estas líneas pretenden anotar que no es posible materializar experiencias de EDH, como las que en este texto se presentan, si no existe una manera

otra de comprender la enseñanza. Es clave situar nuevas formas de configuración del acto educativo, pues ellas hablan de varias cosas. Entre las más destacadas se pueden señalar: la emergencia de saberes contextualizados, pensados y problematizados; el posicionamiento de maestras y maestros con un alto sentido político; la escuela como espacio para potenciar una educación crítica y, procesos pedagógicos coherentes con las realidades y los contextos.

Los ejercicios de escritura publicados en este libro permiten ver la emergencia de una enseñanza como posibilidad de pensamiento, pues están mediados por sujetos éticos, dialógicos, pensantes, y posicionados frente a las contingencias, potencialidades y necesidades que ofrece su realidad. En definitiva hay procesos, proyectos y apuestas que asocian de manera coherente lo creativo, con posturas del orden ético-político, y por supuesto, con unas formas particulares y específicas de re-presentar el contexto y la enseñanza en la escuela.

Nótese, por lo tanto, que en todos estos ejercicios escriturales de las-os maestras-os, si bien hay una concepción alternativa de enseñanza, también hay, como diría Magendzo "una acción pedagógica estratégica de parte de los maestros de aula dirigida a emancipar de toda forma de dominación, abierta o encubierta." (2006: 61). Siguiendo esta premisa, no queda más que seguir fortaleciendo desde la EDH estos sueños y esperanzas por forjar un mundo más amable para todos y todas.

Codificación de archivo

A1: Pasquilla
A2: AJU - Antonio José Uribe

A3: Francisco de Paula Santander
A4: Agustín Fernández-Yashaiwasi
A5: Orlando Fals Borda
A6: Eduardo Umaña Mendoza
A7: Miguel de Cervantes Saavedra
A8: Los Tejares
A9: CLASS
A10: Agustín Fernández

Bibliografía

COLASANTI, Mariana (2002*). La tejedora, en Cuentos breves latinoamericanos. Antología para jóvenes.* SEP/ Cidcli, Libros del Rincón. México.

GALEANO, Eduardo (2004). *Bocas del tiempo*. Pehuén Editores. Santiago, Chile.

GARCÍA, Márquez Gabriel. (1997). *Cien años de soledad*. Grupo Editorial Norma. Bogotá.

FREIRE, Paulo (1990). *La naturaleza política de la educación*. Paidós. Barcelona.

IDEP. (2008) Observatorio de Educación y Pedagogía. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico. Bogotá. www.idep.edu.co/observatorio/sustento-conceptual.shtml

MAGENDZO, Abraham (2006). *Educación en derechos humanos. Un desafío para los docentes de hoy.* LOM Ediciones. Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá.

MARIÑO, Germán (1991*). Revista Contraste* No 15. Instituto de Capacitación para Educadores de Adultos –ICEA– Bogotá.

MARTÍNEZ, Boom. Alberto (1990). *Una mirada arqueológica a la pedagogía*. En, Revista Pedagogía y saberes. Nº 1. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.

MARTÍNEZ, Boom. Alberto (2003). *Pedagogía y epistemología.* Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá.

MARTÍNEZ, Boom Alberto. Et al (2003). *Lecciones y lecturas de educación.* Maestría en Educación. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.

MEDINA Gallego, Carlos (2003). *Desamores, Desaprendizajes y Desobediencias.* Didáctica de resistencia contra la ignominia. Alquimia Editores. Bogotá.

LARROSA, Jorge (1995). *Tecnologías del yo y educación. Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí.* Las Ediciones de La piqueta. Madrid.

SALDARRIAGA, Oscar (2003). *Del Oficio de maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia.* Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá.

ZULUAGA, Olga (1999). *Pedagogía e historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber.* Editorial Universidad de Antioquia. Antropos. Siglo del Hombre Editores. Bogotá.

ZULUAGA, Olga Lucía (2003). *Pedagogía y epistemología*. Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá.

SUBJETIVIDAD Y QUEHACER DOCENTE. ESTRATEGIAS NARRATIVAS, ESTRATEGIAS DE SENTIDO

Por Nathalia Garzón H.

En este texto analizo los ejercicios de escritura realizados por las-os docentes de algunas Instituciones Educativas Distritales (en adelante IED) durante el convenio de integración curricular de los Derechos Humanos (en adelante DDHH) llevado a cabo entre el Centro de Investigación y Educación Popular Cinep, Programa por la Paz y la Secretaría de Educación Distrital de Bogotá D.C. (en adelante SED). Los textos producidos por las-os docentes retrataron la vida escolar a través de ejercicios de escritura que, por un lado, pusieron en juego la subjetividad docente entendida en este registro como una relación entre las valoraciones personales de cada maestra-o con respecto a su hacer, sus prácticas laborales y apuestas pedagógicas y la comunidad educativa en la que se circunscribe la cotidianidad de estas relaciones. Por otro lado, dichas escrituras desentrañaron el sentido de su quehacer –lo recrearon o lo construyeron– gracias a estrategias narrativas que permitieron hacer ejercicios de ficción tanto con la identidad propia como con la de su comunidad educativa.

En su totalidad los ejercicios de escritura realizados por las-os docentes aseguraron descripciones sobre el sinnúmero de situaciones que a diario ocurrían en cada uno de sus colegios. Las descripciones fueron como instantáneas tomadas, en diferentes momentos de la vida de sus instituciones, que retrataron con detalle los pormenores de realidades que, aunque en apariencia rutinarias, fútiles y carentes de importancia, dibujaron tanto el carácter problemático de lo que retrataron como eso que hizo que su mirada se dirigiera, de entre el centenar de problemas característico de estos lugares, en esa dirección.

A través de técnicas como la cartografía escolar y su posterior sistematización, notas de campo, entrevistas informales, encuestas estructuradas, grupos de discusión, recorridos por el barrio, la zona o la localidad, las-os docentes registraron tramos de su realidad a la manera de quien busca fotografiar y luego mira la instantánea. Primero elige una imagen de su interés, esa que llama su atención, para segundos después disparar el obturador. Una diferencia con la manera actual de fotografiar para este caso, tiene que ver con el hecho de que estas-os fotógrafas-os revisaron el encuadre desde el cual tomaron la fotografía. La doble condición de estos retratos consistió en que, de un lado, buscaron identificar situaciones de vulneración-realización de DDHH, en las cuales se incluían actores-actrices del conflicto escolar y topofobias-topofilias[1], entre otras categorías. Y, de otro lado, cuestionaron su propia mirada: los lugares en los

[1] Las topofobias y topofilias refieren espacios de la institución educativa y el barrio en donde estudiantes y maestras-os experimentan, en el caso de las primeras, temor, angustia, aversión o pánico y, en el caso de las segundas, tranquilidad, seguridad o agrado.

que ésta se circunscribía y sus respectivas implicaciones para la vida personal y comunitaria.

La subjetividad docente en este registro

Una mirada categorial sobre los artículos me permitió encontrar algunas recurrencias frente a la manera en que las-os docentes narraban su experiencia en cada texto. El acento más fuerte que encontré, fue el toma y daca de las relaciones que sucedían en sus instituciones, de allí la relevancia de la noción de comunidad educativa, los llamamientos a la escuela y algunas miradas sobre juventud. Un segundo aspecto que dejan ver los textos, es el de la diversidad de posturas docentes que pueden existir frente a un mismo tema, por ejemplo, los DDHH, los distintos caminos para efectuar transformaciones sociales y, desde luego, la informidad de los estilos narrativos en los que construyeron sus artículos. En tercer lugar, a lo largo del análisis me resultó evidente que quienes participaron durante esta experiencia de formación, recorrieron no sólo un camino que diera como resultado una publicación, sino, que el hecho mismo de que transitaran por un espacio de "cualificación" docente se constituía en la aplicación, si se quiere, de al menos dos técnicas sobre sí mismas-os, a saber: la técnica de la escritura y la técnica de la autoformación tal y como lo muestra la propuesta curricular de la IED Orlando Fals Borda.

Dos fueron, entonces, los lugares de los que partieron las narraciones: descripciones de los contextos educativos y relatos en primera o tercera persona que, en cualquier caso, hablaron de situaciones a problematizar. Tanto en el caso del primer lugar como en el del segundo, fue clara la apelación a conceptos de calado generalizante como la sociedad, el sistema, el orden dominante, etc. y

de corte más concreto y particular como nuestro grupo de estudio, nuestra IED, algunos de nuestros estudiantes, mis compañeros, Rafita o yo mismo (A1)[2]. Algunos artículos describen incluso una ruta que empieza por el contexto de la IED y se dirige hacia algunas prácticas de las-os docentes escritoras-es (A8); otros artículos plantean de entrada preguntas que interpelan la práctica pedagógica y las maneras de asumirla.

> ¿[C]ómo convertir un discurso en praxis, si no empezamos por explorar nuestras propias valoraciones?, ¿cómo entablar un diálogo sobre DDHH con jóvenes si no hemos entablado el propio?, ¿cómo proponer la transformación de la comunidad y sus realidades si las sentimos ajenas a las nuestras? (A5).

El ir y venir de las narraciones entre un yo hablante construido –personaje de ficción en algunos artículos (A1, A3, A4)– y la directa referencia a actrices y actores de su comunidad educativa, muestra que la narración de la subjetividad docente es claramente de carácter colectivo. Entre otras cosas porque se trata de un gremio cuyo ejercicio es proyectado hacia sus estudiantes, es decir, hacia la formación de sujetos: por lo que todos los artículos responden a la necesidad de realizar o bien reflexiones sobre la Educación en Derechos Humanos (en adelante citada como EDH) o bien propuestas curriculares de EDH.

---

[2] En adelante los artículos serán citados como: Colegio Rural Pasquilla IED (A1); IED Antonio José Uribe (A2); IED Francisco de Paula Santander (A3); Agustín Fernández -Yashaiwasi-(A4); IED Orlando Fals Borda (A5); IED Eduardo Umaña Mendoza (A6); IED Miguel de Cervantes (A7); IED Los Tejares (A8); IED Class (A9); IED Agustín Fernández (A10).

El carácter colectivo de la subjetividad docente comprende a las-os estudiantes en tanto realiza propuestas de formación de sujetos destinadas a aquellas-os, esto es, les perfila, pero también reelabora dichas propuestas a través de cuestionamientos a su carácter ideal como lo muestra a completud el artículo anteriormente citado.

La relación estudiantes-docentes, en el hecho puntual de encontrarse a diario en el aula, también motiva una serie de cuestionamientos sobre la práctica personal que buscan hacer virajes sobre ésta. Lo que supone que no se trata sólo de un sujeto autocontenido (Gergen, 2007) que busca transformaciones netamente individuales, sino que en el proceso mismo toca a la subjetividad que le comprende.

> [D]e aquí se desprende que la instrucción y la orden, son elementos a los cuales en algunas ocasiones he recurrido para generar en los y las estudiantes la alineación de sus cuerpos, en sus movimientos, en sus interacciones, en las dinámicas de quietud, como principios que regulan los procesos de comunicación y que frenan otras posibles maneras de reconocer y ver el rostro de los estudiantes. (A7).

Así mismo, y por la línea de los cuestionamientos a su propia subjetividad, las-os docentes evidencian que en la escuela las posturas de su gremio frente a un mismo tema, como por ejemplo los DDHH, son diversas y no siempre reflexivas e incluso "que las escuelas y la mayoría de los/as profesores/as son agentes principales de los discursos conservadores" (A3) cuando apelan a la idea de que en la construcción de conocimiento es fundamental el ejercicio disciplinario de la obediencia vía el control y la normalización de sus estudiantes. Existen también miradas, que dirigidas hacia otras-os docentes de la propia institución, las más de las veces, se constitu-

yen de un lado en críticas al gremio y, de otro lado, en severos cuestionamientos hacia las fuerzas normalizadoras de la educación tradicional que en la escuela esgrimen posiciones concretas y formas de ser y entender el acto educativo. De manera que hablar de EDH, al menos en las diferentes IED que participaron del convenio con la SED, supone tanto la existencia de miradas tradicionales frente al tema, como la existencia de miradas críticas sobre esas mismas miradas tradicionales.

> Para este tipo de defensores de los derechos y las "buenas costumbres" el asunto es simple: si equiparamos una idea de DDHH al cabal cumplimiento de los manuales de convivencia –por lo general, verticales en su entendimiento de la autoridad y obcecados en su apego acrítico a la ley–, logramos una garantía efectiva. Bajo esta perspectiva, cualquiera puede convertirse en un potencial victimario, sobre todo si se encuentra en el lugar menos privilegiado en el equilibrio de poderes. (A6).

Ahora bien, esta diversidad de relaciones que exponen los artículos de las-os docentes deja ver posiciones como la propia, esto es, posiciones que a través de la problematización de su cotidianidad escolar esgrimen propuestas de rutas alternativas para hacer EDH. Estas propuestas, sobre todo, le toman el pulso, no al decálogo de derechos a memorizar o a enseñar en clave de educación reproductora, sino a lo concreto de sus condiciones y exploran en ellas, las escudriñan, les hacen y se hacen preguntas que interpelan el sentido colectivo y singular de su subjetividad; por lo que éste último se convierte en la elaboración de tácticas concretas que, a veces resultan estrategias, que sólo pueden entenderse gracias a la dimensión local de la que provienen –sus contextos– y que las-os docentes se dieron a la tarea de evidenciar en sus procesos escriturales.

Adversos inadvertidos

Para dar cuenta de las particularidades del contexto en que se encuentra inmersa cada IED, así como la reflexión sobre la óptica o el tipo de encuadre utilizado para retratar esa particularidad; las-os docentes idearon una serie de estrategias narrativas que les permitieron reflexionar sobre los diferentes problemas que identificaron. Las reflexiones además de preguntarse por esa manera de dar respuesta a los problemas sociales que se materializan y adquieren sus propias características en el escenario escolar, cuestionaron lo que se hace y cómo se hace para, sobre la base de esta última pregunta, construir un aquí y ahora reflexivo de su práctica educativa, es decir, un cómo cargado de presencia que desnaturalizó lo rutinario de la vida escolar para pensarlo como lugar de acción. La mirada reflexiva de eso que hasta hacía algunos días era la rutina escolar de su trabajo, permitió a las-os docentes idear estrategias narrativas para dotar de sentido su quehacer.

En este proceso el tema de la adversidad jugó un papel fundamental. Con regularidad los ejercicios escriturales de las-os maestras-os esbozaron una mirada, casi como condición *sine quanon,* que partió de lugares llenos más que de preguntas, cargados de advocaciones sobre la imposibilidad. La imposibilidad de parar, la imposibilidad de dialogar, la imposibilidad de repensar, la imposibilidad de alguna variación, algún cambio, alguna cosa diferente, la imposibilidad de bajarse de la montaña rusa. Ahora bien, partir de esos lugares no fue necesariamente una elección personal, incluso a mi modo de ver es casi el lugar común del que fue necesario partir para poder hacer algunas preguntas sobre eso que se impone como adverso, se percibe como constante y pocas ve-

ces puede ser recreado. Algunas veces, si no en todas, ese adverso inadvertido y rutinario se manifiesta de la manera más sutil y más cruda: el paisaje geográfico que rodea la institución o, para no ir más lejos, la institución misma. Otras veces se manifiesta gracias a la presencia de otras-otros que como nosotras-os han "elegido" estar allí y quizás han perdido de vista que la elección se materializa con su presencia (miradas, palabras, gestos, regaños, propuestas, retardos, tintos, reuniones…) en cada segundo y no, una vez se firma la resolución de nombramiento.

Las condiciones más materiales de la localidad, aquellas que por su imponencia y dureza, como las edificaciones o las canteras, parecen haber sido así siempre; se cristalizan en los diferentes paisajes que divisados desde el recorrido diario, para el caso de estas-os maestras-os escritoras-es, no cesan de hacer preguntas. La ruta abarrotada de la buseta para llegar hasta allá, las rejas que separan el edificio de la escuela del barrio y de la gente, entre otras experiencias (A1); (A2); (A5); (A6) y (A8), inician por hacer preguntas al adverso cantera, urbanizadora, sementera, botadero, distancia, emplazamiento.

> En las mañanas frías, con el sol apenas empezando a asomar por encima de los cerros orientales de Bogotá, justo en medio de Monserrate y Guadalupe, me encuentro con el escenario que rodea el Colegio Distrital Antonio José Uribe (AJU). Por un lado, en su costado oriental, la masiva y populosa carrera Décima, congestionada por el tráfico, llena de buses y busetas que a su vez también van llenos y llenas de personas, todas con la supuesta intención de llegar a sus trabajos tan cumplidamente posible como el trancón lo permita. En los alrededores sobresale un panorama caótico, un tanto posapocalíptico:

> una gran construcción del sistema de transporte masivo de la ciudad que ya lleva tanto tiempo, que no me es posible recordar cómo era entonces el panorama de esta calle antes –aunque no creo que haya sido mejor–. A lo dicho puedo agregar que la escena se complementa con una considerable cantidad de habitantes de la calle que a esa hora deambulan erráticamente por los alrededores y se cruzan con todos los que en esos momentos vamos llegando. No nos sorprenden mucho, ya son parte de nuestra cotidianidad. (A2).

> Unas cuantas cuadras arriba, hacia la montaña, mirando hacia los cerros orientales, cerca de una de las ladrilleras más antiguas de la localidad y rodeada de barrios como Manzanares, El Curubo, Yomasa, La Andrea y Olivares, aparece la institución educativa distrital (IED) Los Tejares. En ese lugar discurren diferentes historias, en su mayoría con una tonalidad de tristeza y tragedia. Inaugurado en 1984, el colegio Los Tejares se ha preocupado por desarrollar la educación de jóvenes que habitan en la periferia de la localidad y cuyas familias llegaron ahí atraídas por las promesas de una vida mejor. La institución está compuesta por dos sedes: la primera concentra a la mayoría de la población estudiantil y la segunda aloja sólo cuatro cursos. Desde 1995 "El Curubo" (sede B) se ha convertido en la manera como la institución se acerca más a la ruralidad y se aleja del entorno urbano y del comercio. (A8).

El segundo adverso es más difícil de nombrar y mucho más fácil de describir. En algunos textos aparece como lo que compañeros más antiguos dicen a los nuevos, en otros, como un ejercicio de poder obcecado en el entendimiento de la norma; como si "pareciera que algunos de ellos –al igual que los estudiantes a quienes critican– asisten mecánicamente al Colegio a cumplir con el horario" (A1). Este adverso también se manifiesta cuando en la construcción del texto un grupo de docentes decide narrarlo así:

> Muchos años marché, grité, y no pasó nada. ¡Qué peleen los profesores nuevos! Yo ya peleé y hasta me descontaron del salario como tres veces. Para qué va una a defender la educación, si el problema es de estos jóvenes que no quieren estudiar. La mayoría hasta delincuentes son. ¡Mire esto!
>
> –María, ¿qué le pasa? ¿Por qué se sienta así? Sea femenina. Oiga, Sebastián, estudie. ¿O es que no quiere hacer nada en la vida? Hasta para ser busetero se necesita el bachillerato. Torres, eso sí, para exigir sí es bueno, sólo se acuerda de que tiene derechos, pero de los deberes ni se da por enterado. ¡Margarita, la tarea! ¡No, no, no, no, no! No me venga con excusas. ¿Quién la manda a tener un hijo a los quince? Eso sí. Ahora, responda con todo. (A3).

Estos adversos, que pueden llamarse cantera, botadero, contexto, espacio o normalización, costumbre, rutina, fuerzas conservadoras, hacen de motores que arrancan con preguntas que se vuelven caminos en los que realizar el recorrido juega las veces de mutación. Quizás, la riqueza de estos dos adversos consista en lo que Bajtín llama el carácter problemático del acontecimiento (Lazzarato, 2007:25), es decir, su potencia de ser experimentado como problema, como pregunta y la necesidad de buscar un camino que arroje posibles respuestas sobre aquello que incomoda, inquieta, asusta, sorprende o indigna.

> Ahora, después de años de experiencia y haber atravesado por un sin número de circunstancias tanto agradables como molestas, pensamos en lo absurdo y ridículo de muchas de sus palabras, aunque las agradecemos porque es a través de ellas y de lo que representan sus emisores dentro de la escuela, como vemos reflejada la maestra o el maestro que no queremos ser… (A5).

Seguramente fueron varios los caminos, muchos más de los que aquí puedo registrar, para llegar a entender, como en el caso del anterior artículo, qué clase de maestra-o no se quiere ser. El producto de las reflexiones quizás de meses e incluso años que compendia este libro, tiene un lugar donde se materializa el recorrido, pero sobre todo un lugar donde se va jugando la mutación.

Estrategias narrativas, estrategias de sentido

En general hay diferentes maneras de franquear la adversidad o los diferentes adversos que están descritos, la problematización y la crítica en sí mismas hacen parte de aquellas. La identificación, el mapeo, el análisis, la reflexión y las propuestas también. Las-os maestras-os, entonces, se dieron a la tarea de crear esas maneras, las más recurrentes fueron las miradas sobre la procedencia de enunciados como norma-responsabilidad que estructuran la forma en que maestras-os y estudiantes se relacionan; hacer hablar la teoría y usarla artificiosamente; apelar a su historia personal para hablar de su historia docente y renovar su compromiso; apelar a la memoria de luchas sociales para construir otras nuevas; pintar imágenes de un cuerpo con vocación de comprehender a quienes en la IED habitan; idear cátedras de autoformación docente y poner a andar observatorios locales de DDHH. En su totalidad estas maneras hacen las veces de estrategias que asumen el carácter problemático de la cotidianidad y lo reconfiguran de tal forma que pueda ser no sólo contado o comunicado, sino que la generación misma del artificio es un trabajo sobre la realidad de quien lo construye, en este caso, sobre quien escribe.

El material del que provienen las estrategias sin duda tiene que ver con revisitar las cristalizaciones a que a

diario asisten las-os docentes en sus escuelas, esto es, con desnaturalizar incluso los adversos más solidificados como el espacio, para entender el lugar del que vienen las molestias. De dónde provienen las normas más locales que reglan los modos de relacionarse entre docentes y estudiantes; quién dijo que el único saber válido en el aula proviene directamente del ejercicio docente; por qué los saberes canónicos sobre cómo vivir la vida y ser "un ciudadano de bien" responden aún a estereotipos sobre alta cultura y buenos modales. Volver al lugar de donde vienen las cosas para cuestionarlas, es decir, revisitar los supuestos sobre los que se establecen las relaciones en las escuelas, en la institución propia: se constituye en una revisión intencionada sobre el manual de convivencia y documentos como el PEI, porque busca replantear los supuestos, por ejemplo, sobre el deber, la norma y la responsabilidad, para ampliar su sentido y hacerlo colectivo.

> [E]ncontramos que el colegio pretende formar determinado tipo de ciudadano: ilustrado, conocedor, competente, respetuoso de sus derechos y deberes… "ciudadano de mundo". De ello, da cuenta el Manual de Convivencia en el capítulo número tres, cuando señala: *"Nuestro deber como estudiantes radica en respetar y asumir el Manual de Convivencia y practicar las buenas costumbres"*. En efecto, existe la obligación de mantener las normas pactadas y de cumplir los deberes expuestos en él, dictaminados por directivos y profesores/as. (A3).

De manera que para no repetir día a día eso con lo que no se encuentran a gusto y se muestra como el orden sedimentado al que deben responder; las-os docentes indagan no sólo en los lugares establecidos como el manual de convivencia, sino en los paisajes, los escenarios,

los indicios, los sujetos, los comedores. Acceder a concepciones del mundo diferentes a la propia es un ejercicio que se suscribe en la cotidianidad de la escuela, empero el contacto –sobre todo la presencia– hacen parte de la manera en que los sujetos se involucran, esto es, la posibilidad de establecer relaciones personales que por un lado ponen al tanto a las-os docentes de los mundos que convergen en su aula y por otro construyen otros horizontes de relación que se constituyen en el mundo compartido de su escuela.

> He sido testigo de que para una parte considerable de los estudiantes la vida escolar significa una etapa de tránsito sin ninguna relevancia, pues las prioridades, expectativas e ideas que tienen formadas se encuentran lejos de lo que el sistema educativo puede ofrecerles. Muchos trabajan desde hace tiempo, y si a esto le sumamos las adversas condiciones de vida que mencioné, no es extraño que asuman el colegio como un espacio de socialización que les brinda la oportunidad de escapar por un momento de sus complejas situaciones familiares y personales. (A2).

En ocasiones es posible construir horizontes de sentido compartidos que orientan la acción y la colectivizan, en ocasiones otorgar sentido al mundo es un ejercicio que debe pasar, incluso, por poner en suspenso los supuestos sobre la base de los que actúan para entender que la vida no sucede de manera lineal o unívoca.

> Creo que normalmente concebimos la pobreza como una condición a vencer cuando se trata de cumplir nuestros sueños o nuestros objetivos de vida. Sin embargo, es paradójico que, en la práctica, para una buena parte del estudiantado del AJU, la pobreza no es un problema, una condición o una dificultad que debe ser superada (por medio del trabajo o la educación), sino una oportunidad y una condición a preservar. Puede ser que en un

> sentido, que podría llamarse positivo, la condición de pobreza sea una oportunidad, un reto que origine la *emancipación* (Santos, 2006), es decir, un deseo y un ánimo de cambio, la necesidad de hacer algo que provoque un giro, una transformación. En otro sentido, sin embargo, la pobreza podría considerarse como un factor negativo o quizás estratégico, como una situación de vida material, cultural y espiritual que conduce a la resignación y a la construcción de una identidad "estratégica", en la cual narrarse pobre y víctima es una oportunidad para recibir asistencia. En fin, para algunos la pobreza garantiza el acceso a beneficios asistenciales, los cuales se perderían una vez fuesen superadas las condiciones sociales y económicas que configuran esa situación o condición. (A2).

Sucede que la dislocación de sus propias comprensiones del mundo permite a las-os docentes aproximarse a las comprensiones del mundo de los sujetos con los que a diario conviven. De un lugar inicial de lo que deberían ser las cosas –en este caso la pobreza o el comportamiento promedio de las-os estudiantes al respecto– se despliega un esfuerzo por comprender qué es la pobreza allí en este contexto, cómo se vive en el comedor comunitario más cercano a la IED Antonio José Uribe y no en otro o en el resto del país.

Quizás lo que denominé condiciones adversas son eso que potencia las bifurcaciones de sentido pero sobre todo la posibilidad de hacer propuestas que apelan desde luego a lo curricular en sentido amplio, explícita e implícitamente, y permiten decir a las-os maestras-os que existen escenarios que desbordan la escuela y que por lo mismo son escenarios ideales para la promoción de los DDHH, entendidos éstos no como armazón de párrafos y artículos, sino como un ejercicio diario para facilitar que la comunidad del AJU "asuma la violencia, el conflicto, la pobreza y la desigualdad, no como una situa-

ción inevitable sino como una oportunidad para transformar y mejorar de forma responsable y corresponsable el rumbo de sus propias vidas." (A2). Entonces, quizás, "bajarse de la montaña rusa" y parar por un momento para entender la infinidad de cosas que pasan alrededor, resulte una estrategia para encontrarle sentido a esa masa informe de problemas y comida.

En otras ocasiones encontrarle sentido al quehacer docente pasa por lugares conocidos. Uno de ellos tiene que ver con conocer la teoría y aproximarse a ella de manera rigurosa; empero, hacer hablar la teoría no es un ejercicio con el que a diario tengamos que toparnos, mucho más cuando se trata de construir o recrear su sentido. Dotar de significado o construir sentidos acerca de enunciados probablemente desconocidos para las madres y padres de familia, para las-os estudiantes, para la comunidad educativa, tales como los colegios Orlando Fals Borda o Eduardo Umaña Mendoza podría ser una tarea si se quiere innecesaria o predeterminada de antemano por el campo tan delimitado que representan los personajes. Sin embargo construir esas rutas de significado implica jugar con la artificialidad de los vínculos para hacerlos una posibilidad, para recordar a nombre de, para soñar en nombre de, para dar sentido en nombre de.

> El vínculo entre nuestra comunidad educativa y la memoria –o las memorias– que perviven ligadas al recuerdo del maestro Umaña Mendoza nos ha impuesto un reto: educar en DDHH. Este propósito fundacional no ha tenido el impacto esperado sobre la comunidad educativa y, de hecho, a lo largo de nuestra experiencia ha sido posible identificar un distanciamiento general de la comunidad escolar frente a lo que podríamos denominar el carácter umañista de la institución. (A6).

Retomar el nombre del colegio y la historia del personaje a quien aquel debe su nombre y construir, por ejemplo, el carácter umañista de la institución es una tarea que implica la recreación y construcción de memorias mucho más locales –el colegio– junto con la memoria de algunas luchas sociales. Ahora bien, esto desde luego no implica un ejercicio plano en el que todas las visiones de lo que debería ser la comunidad converjan o estén totalmente de acuerdo, más bien sucede que se trata de una disputa por el significado de lo que puede llegar a ser el nombre, en este caso, Eduardo Umaña Mendoza.

De manera que apelar a la memoria de las luchas sociales y lo que representa dicho nombre en tales escenarios permite a las-os docentes, por un lado, artificiar rutas de acción que enfrentan problemas como "prácticas pedagógicas que asumen los DDHH como un ejercicio llano de retórica académica; el aspecto nominal y por lo mismo fuertemente limitante de la EDH y los imaginarios sobre esta misma educación como un tema de moral y buenas costumbres." Y, por otro lado, materializar sus apuestas políticas cuando afirman "Nuestro intento por trasgredir esta probable esterilidad de los DDHH, tiene su expresión en el Observatorio de Derechos Humanos: Eduardo Umaña Mendoza."

Ahora bien, no sólo se trata de la esterilidad de un campo de saber o específicamente de los DDHH. Más bien, se trata de lo que las-os docentes señalan como eso con lo que a diario es necesario negociar, reflexionar, acusar pequeñas técnicas como "parar", entre otras, para seguir ejerciendo el oficio de maestra-o en cada una de estas IED. Entre las "turbulencias de los quehaceres institucionales" y "los desencantos propios del quehacer escolar" las-os docentes se sirven de diferentes recursos para esti-

mularse, balancear, parar, en ocasiones seguir y en otras desistir. Uno de esos recursos es la mirada retrospectiva para apelar a su propia historia como docentes: eso que les sucedió cuando empezaron a ejercer. En este proceso la propia experiencia, no la que otras-os intentaron pintar, sino la propia, esto es, su propio atravesar por y sortear con determinadas circunstancias, les permite renovar [refrescar] el compromiso [su responsabilidad] de ser docentes.

> Esta historia comenzó en medio de las turbulencias de los quehaceres institucionales, con la tarea de mantener viva la imagen del maestro que le da nombre a nuestro colegio: Orlando Fals Borda; bajo el compromiso de hacerle hablar para ayudarnos a conformar preguntas y recordar respuestas que han sido guardadas en la memoria de las comunidades. Partimos del acto de concebir la cátedra creada en su honor, de darle forma, pues hasta el momento sólo era un espacio abierto a empujones los sábados y destinado a conferencias, charlas, encuentros comunitarios con un público ocasional. Y he aquí que, desde aquel momento, nuestro trabajo fue llevar la cátedra al aula para facilitar el encuentro con el viejo maestro, con su pensamiento, sus historias y nuestras realidades. Esto no significa únicamente recapitular su discurso, las abstracciones y generalidades a ser puestas en escena con los estudiantes: es también el trabajo de reflexionar y reelaborar las prácticas, nuestras prácticas como docentes, como seres humanos inmersos en un gran flujo de corrientes llamado *educación*. (A5).

Para renovar ese compromiso el recurso de la mirada retrospectiva y la estrategia de artificiar las memorias de los nombres que llevan las IED, hacen las veces de proyección para palear el "desencanto docente". Lo que fuera un accidente, es decir, el nombre de la institución que les fue designada como lugar de trabajo –se con-

vierte– es usado por las-os docentes con la ocasión de revisar tanto los enunciados más generales de una metodología de investigación (IAP) como sus propias prácticas pedagógicas.

Y es que el lugar de las prácticas pedagógicas, propias o ajenas, se constituyó en el punto de referencia para reflexionar acerca del sinnúmero de situaciones que comporta la cotidianidad escolar, materia de cada una de las reflexiones que contiene este libro, cuando se habla de educación en DDHH. Quizás por ello, la narración en primera persona fue la estrategia más recurrente que permitió a las-os docentes variar la posibilidad de registros en los cuales escribieron, esto es, el registro académico clásico que se pregunta de manera analítica-descriptiva por una situación y un registro, si se quiere, más literario que, a su vez, fue el pie de pivote para narrar su propia experiencia. Esta invocación a la experiencia expuso las emociones sentidas durante la jornada escolar, así como los encuentros y desencuentros con el quehacer docente.

> *Detesto que se aburran en mis clases. En algunos momentos –casi todos– me es difícil comprender a los estudiantes; desconozco quiénes son, dónde viven, qué piensan y cómo solucionan sus problemas. Con el afán de temas, tiempos, actividades, evaluaciones, notas, asistencia o disciplina, sus vivencias, experiencias y anhelos suelen quedar al margen de lo prioritario. Tampoco comprendo la actitud de mis compañeros, pareciera que algunos de ellos –al igual que los estudiantes a quienes critican– asisten mecánicamente al colegio a cumplir con el horario, sin mayor pretensión de incidencia en las prácticas escolares o las relaciones comunitarias. Me habían advertido que esto solía ocurrir después de cierto tiempo de trabajo, cuando el paisaje se vuelve común, el apren-*

> *dizaje parece no avanzar y la comunidad es el factor que se debe mantener al margen. Esta explicación no me satisface porque también conozco docentes que superan la década de labores en el colegio y aún se maravillan con los colores de la montaña. Envueltos en ruanas, gorros y guantes asumen con doble dosis de tinto el penetrante frío de las mañanas y aún se encuentran, cómplices gustosos, en las sonrisas de sus estudiantes.* (A1).

Así mismo, invocar la experiencia docente supuso la construcción de personajes que parecen de ficción en la medida en que son narrados a un ritmo que los hace anecdóticos, despistados, a veces antagónicos, otras veces heroicos. Pero en realidad, lo que sucede con estos personajes es que materializan la invocación de vivencias personales en las que cuentan muchas veces sus propias experiencias y desde luego, las experiencias del gremio magisterial a las que han tenido acceso a lo largo de su propia historia como docentes. Estos personajes, claramente, en algunos tramos de la narración, son ellas-os mismas-os.

> Una noche mientras dormía soñó que escuchaba su propia voz, hablándose, mostrándose, narrándose… ¡Qué son los sueños sino aquellos caminos anhelados por donde se quiere andar! Pensó. Era muy claro que necesitaba un nuevo cuerpo –otro cuerpo–, tan claro como el hecho de que no podía ignorar su vieja y maltratada osamenta. De esa manera diferentes partes del cuerpo de Yashaiwasi se comunicaron haciendo entusiastas propuestas y respondiendo a su llamado. Tal vez la solución a mis dramas provenga del esfuerzo mancomunado de todas las partes de mi cuerpo. (A4).

La creación de personajes no sólo les permite recrear su práctica y oxigenarla al jugar a ser otras-os maestras-os, también maestras-os diferentes; sino que la creación de

personajes les permite trazar un lugar al cual dirigirse en compañía de su comunidad educativa. De hecho, en la narración se logra hilar la propuesta curricular o mejor aún la narración se vuelve la propuesta pedagógica tal y como sucede con Yashaiwasi.

> El corazón asiente, propone como cuestión fundamental aprender a conocer todas las emociones y sentimientos que se experimentan para saber cómo y cuándo es que los utilizamos y sobre todo cómo podríamos enriquecer la vida al usarlos mejor; sobre todo cuando niñas, niños, jóvenes y adultos se relacionan. Las piernas y los pies, con sus lenguajes particulares, señalaron caminos necesarios para construir, tales como moverse, jugar, reunirse y asociarse con otros en lugares y en tiempos en los que el respeto justamente por esos otros se viviera mejor. Los brazos y las manos actuaron como potentes mimos, hablaron y dejaron clarísimo que se necesitaba defender la vida… la bella vida y las libertades. Como aquellas de la libre expresión, la opción sexual, la elección del credo y la ideología, frente a lo cual el vientre en un aplauso recordó que la alimentación y la sexualidad deben ser fortalecidas en el nuevo cuerpo. (A4).

Es así que en el conjunto de textos que presenta este libro es posible ver, a través de las ventanas de la cotidianidad escolar, diferentes estrategias –narrativas y sobre todo de sentido– que dan la posibilidad a maestras y maestros de hacer ejercicios de ficción en los que no sólo oxigenan su quehacer, sino que dejan ver cómo el indicio último de las "ficciones útiles", como las llama Nietzsche, es el aprendizaje del devenir más flexible que reside en el juego de las simulaciones y las incorporaciones.

Codificación de Archivo

A1: Pasquilla
A2: AJU - Antonio José Uribe
A3: Francisco de Paula Santander
A4: Agustín Fernández-Yashaiwasi
A5: Orlando Fals Borda
A6: Eduardo Umaña Mendoza
A7: Miguel de Cervantes Saavedra
A8: Los Tejares
A9: CLASS
A10: Agustín Fernández

Bibliografía

GIARD, Luce (2006). *Introducir a una lectura de Michel de Certau*. En: "Relecturas de Michel de Certau". Prefacio escrito para la traducción estadounidense, The practice of Everyday Life, Berkeley, University of California Press, 1984. California.

LAZZARATO, Mauricio (2007). "¿Uno solo o varios mundos?" En: ZULETA, Mónica (Ed.) *"Diferencia, subjetividad y conocimiento en las ciencias sociales contemporáneas"*. Universidad Central. Bogotá.

NIETZSCHE, Friedrich (1991). "Sobre verdad y mentira en sentido extramoral". En: *Antología de Niezstche*. Península. Barcelona.

SALDARRIAGA, Oscar (2003). *Del oficio de Maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. Cooperativa Editorial Magisterio. Grupo Historia de la práctica pedagógica. Bogotá.

MÁS ALLÁ DE LA LEY: LA ECONOMÍA POLÍTICA DEL SABER PEDAGÓGICO EN LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS

Por Dairo Sánchez

> Hoy en día en una época de globalizaciones y localizaciones intensas, existen múltiples fuentes del derecho y no todas ellas han sido sancionadas por el Estado.
>
> *Sociología Jurídica Crítica*
> Boaventura de Sousa Santos

En el presente artículo me propongo compartir un análisis de los procesos de producción, distribución y consumo de saber pedagógico que un grupo de docentes ha realizado en torno a la educación en Derechos Humanos (en adelante DDHH).[1] Este grupo de maestras-os se propuso construir procesos de integración y transformación curricular en sus comunidades educativas desde la perspectiva de los DDHH y además, ha construido re-

[1] Este grupo de docentes hace parte de un proceso conjunto desarrollado por la Escuela de DDHH del Centro de Investigación y Educación Popular, Programa por la Paz, con apoyo del Gobierno Vasco y ALBOAN, y la Dirección de Inclusión e Integración de Poblaciones de la Secretaría de Educación de Bogotá, a través del convenio 1499 del 25 de mayo 2011.

flexiones propias sobre las experiencias vividas a lo largo de dichos procesos.[2]

No sobra señalar que las dificultades que tienen que sortear las-os docentes, relacionadas con la organización del tiempo escolar, la flexibilización laboral asociada a las políticas neoliberales de reducción del gasto social, la pérdida del reconocimiento de la profesión docente y las tensiones entre heteronomía y autonomía en la escuela, se traducen las más de las veces en retos cardinales que tienen que superar de manera creativa las-os docentes para poder desarrollar experiencias de innovación educativa de este tipo. Teniendo en cuenta lo que significa dicha apuesta para quienes se comprometen con hacerla realidad y con el ánimo de aportar al despliegue de su potencia, me he interrogado fundamentalmente por las dinámicas, dimensiones e interacciones que comporta la producción de saber pedagógico en dichos procesos, los cuales se localizan en las instituciones educativas vinculadas al trabajo pedagógico de la Escuela de DDHH del CINEP/PPP.

En otras palabras me gustaría comprender los efectos materiales que la producción de saber pedagógico desencadena en las instituciones educativas en las que se realizaron las mencionadas iniciativas curriculares. Bien vistas las cosas por efectos materiales no me refiero, claro está, a las modificaciones de la planta física de las instituciones educativas, ni mucho menos a la adquisición de recursos económicos para el desarrollo de las propuestas. Nada de eso. Me refiero más bien, de manera específica, a las prácticas sociales que emergen a través

[2] Para conocer el grupo de maestras-os ver el apartado de autores de la presente publicación.

de la producción de saber pedagógico. Esto supone que lo que llamo efectos materiales de la producción de saber pedagógico no son otra cosa que prácticas localizadas en las que se producen, involucran y relacionan los sujetos escolares en un contexto particular.

Digo esto porque algunas veces cuando hablamos de "lo material" nos imaginamos que es igual a lo exclusivamente físico y que es opuesto a lo ficticio: lo material sería algo así como lo verdadero y lo no material sería lo falso, más o menos como si lo material fuera equiparable a la realidad y lo no material a lo irreal. Un ejemplo que puede ayudar a entender todo esto es la historia bíblica de Santo Tomás "el viejo", miembro del conocido grupo de los doce, a quien cuando le contaron que Cristo había resucitado respondió: –¡hasta no ver no creer!– Digamos que, guardadas las proporciones, el protagonista de la historia bíblica era un materialista, pero no un materialista radical. Lo material como lo asumo acá no es igual a lo real y opuesto a lo ficticio, no tiene nada que ver con la verdad ni con lo físico. Esta visión reduccionista del materialismo, que podríamos llamar siguiendo a K. Marx un "materialismo vulgar", es diferente a la materialidad entendida como aquello que tiene que ver con las prácticas sociales.

En este sentido, lo que aquí llamo efectos materiales del saber pedagógico no son otra cosa que quehaceres sociales: prácticas que día a día definen lo que somos a partir de lo que hacemos. En otras palabras un materialismo radical supone que lo que somos depende de lo que hacemos y que dicho quehacer social nos permite ser sujetos de la historia: tanto en el sentido de estar sujetados por condicionamientos históricos, como en el sentido de poder transformar la historia a partir de nues-

tras prácticas, en este caso educativas. De modo que esta concepción de lo material es una pragmática, más que un modo para determinar lo que es verdad y lo que no lo es.

De acuerdo con lo anterior, el análisis de la economía política del saber pedagógico que presento se circunscribe a algunas experiencias adelantadas en comunidades educativas concretas y no tengo ninguna pretensión de proponer una lectura generalizada y deslocalizada de los procesos de educación en DDHH. Hay que decir que para poder llevar a cabo el análisis propuesto recurriré fundamentalmente a un conjunto de textos elaborados por las-os maestras-os del distrito de Bogotá vinculados durante 2011 a la Escuela de DDHH del CINEP/PPP, los cuales conforman este libro.[3] Tampoco quisiera que se interpretaran los análisis que comparto como un *deber ser* de la educación en DDHH, más bien son lecturas *a posteriori* de prácticas singulares desarrolladas por docentes comprometidos, quienes se han planteado la posibilidad de desarrollar procesos educativos en clave de DDHH y se han dado a la tarea de explorar rutas que interpelen su quehacer diario desde una inspiración política transformadora.

El saber pedagógico como producción social

Con el ánimo de desarrollar la analítica del saber pedagógico planteada, considero que es importante com-

[3] Los artículos fueron codificados de la siguiente manera: IED Colegio Rural Pasquilla (A1); IED Antonio José Uribe (A2); IED Francisco de Paula Santander (A3); Agustín Fernández -Yashaiwasi- (A4); IED Orlando Fals Borda (A5); IED Eduardo Umaña Mendoza (A6); IED Miguel de Cervantes (A7); IED Los Tejares (A8); IED Class (A9); IED Agustín Fernández (A10).

partir las razones que me llevaron a hablar aquí de una economía política del saber pedagógico. Me parece que la perspectiva de la economía política es particularmente relevante para comprender los procesos de valoración, relacionamiento y uso del saber que se produce a partir de las prácticas pedagógicas en DDHH, justamente debido a las implicaciones que involucra una lectura en clave de economía política para la interpretación crítica de los procesos educativos en dicho campo.

Hay que resaltar que abordar el saber pedagógico en clave de la economía política supone una lectura fundada en la producción social de dicho saber. En otras palabras, el saber pedagógico no es el resultado del ejercicio de las facultades de individuos que de manera aislada lo forjan basándose exclusivamente en sus habilidades cognitivas. Interpretación que podría denominarse como un fetichismo del saber. Fetichismo porque considera que el individuo es el origen de la producción y no reconoce que es en la interacción social en la que aquella tiene lugar. Por el contrario, si se cuestiona a fondo esta mistificación puede comprenderse que el saber surge de la producción social y en cuanto tal es un bien común, que en determinadas condiciones históricas y geográficas es apropiado de forma particular. Esta perspectiva nos permite asumir que la producción de saber pedagógico es fundamentalmente una producción que se genera en el marco de las comunidades educativas y que se basa, primordialmente, en la interacción de los sujetos escolares en torno a procesos formativos.

De otro lado, es fundamental señalar que la economía política tiene que ver con la producción social de los individuos, como K. Marx lo resaltó en su *Introducción a la crítica de la economía política.* Esto significa que los

procesos de producción social producen a los productores mismos. No cabe duda que para el análisis de los efectos de la producción, la distribución y el consumo del saber pedagógico esta consideración es fundamental. A partir de ella puede entenderse, en primer lugar, que en el horizonte de la economía política del saber pedagógico se generan prácticas que se anclan a posiciones de sujeto, las cuales expresan modos particulares de subjetivación, es decir, de producción del sujeto mismo. De ello se deduce que en el marco de las relaciones de producción, distribución y consumo del saber pedagógico se constituyen subjetividades que se moldean a partir de las condiciones materiales que están involucradas en dicho proceso.

En segundo lugar, la economía política permite comprender que los sujetos escolares que se involucran en la producción, la distribución y el consumo del saber pedagógico no suelen realizar procesos epistémicos tendientes a conocer elementos externos u objetivos, más bien puede decirse que realizan procesos reflexivos orientados a la transformación de sus prácticas pedagógicas. El saber pedagógico es por lo tanto un saber reflexivo que esboza, a través de su producción, distribución y consumo, los contornos de la subjetividad docente. Subjetividad que se redefine y proyecta en clave de las relaciones sociales involucradas en la economía política del saber pedagógico. El sentido del ser docente se recrea, entonces, a partir de las prácticas de producción y consumo de saber pedagógico, lo que se traduce en una praxis pedagógica: una forma de quehacer que constituye lo que es ser docente. Por todo esto puede decirse que el ser docente no antecede como tal a los procesos de producción de saber, sino que se constituye a partir de los mismos.

En tercer lugar, es sugerente para el análisis de la producción de saber pedagógico que los registros de la economía política: la producción, la distribución y el consumo, no se presentan como procesos independientes o aislados. Estos procesos interactúan de manera compleja y sus relaciones de interdependencia definen los contornos mismos de cada uno. Por ejemplo, la producción define los modos de consumo, a su vez el consumo define el tipo de producción y, por su parte, la distribución social de la producción y del consumo abre un campo de conflictividad social en torno al bien común que es el saber pedagógico. En este sentido las preguntas ¿quiénes producen y consumen el saber pedagógico?, ¿para qué lo producen y lo consumen?, ¿qué hacen con el saber pedagógico?, son elementos que viabilizan, en términos concretos, el análisis de la economía política que quiero compartir.

A continuación desarrollaré el análisis propuesto a partir de dos dimensiones que especifican las características de la economía política del saber pedagógico. Estas dimensiones son la comprensión de los DDHH y la comprensión de la Educación en DDHH. A partir de dichas dimensiones buscaré identificar la manera como se interrelacionan la producción, la distribución y el consumo de saber pedagógico, para lo cual utilizaré como archivo los textos elaborados por las y los docentes que participaron del proceso animado por la Escuela de DDHH del CINEP/PPP.

La comprensión de los DDHH

En este apartado analizaré los procesos de producción, distribución y consumo de saber pedagógico asociados a la comprensión de los DDHH. La pregunta que orien-

tará la interpretación es ¿qué significan los DDHH en la escuela? Abordar esta cuestión supone asumir que el significado de los DDHH no es unívoco, ni estático y tampoco se limita exclusivamente al marco de significación del *corpus* normativo del Derecho Internacional de los DDHH, pues las comunidades en general, y las educativas en particular, generan múltiples significados en torno a los DDHH, que no siempre están inscritos en la ley.

En primer lugar, hay que decir que la producción de los significados en torno a los DDHH envuelve una lectura contextualizada e histórica de los mismos. Como resaltan las y los docentes "No podemos seguir enseñando derechos en una forma alejada de las realidades contextuales e históricas: ya que toda norma es resultado de un largo proceso de conflicto y negociación entre sujetos políticos que producen sus derechos." (A3). La reflexión sobre el tipo de enseñanza-aprendizaje pertinente para las comunidades educativas produce una lectura de los DDHH como fruto de las luchas y los conflictos sociales. La conflictividad social es, por lo tanto, el marco de emergencia de los derechos y esta disputa por la producción del derecho se realiza a partir de diferentes actores políticos que actúan en función de sus intereses. El derecho no sería, entonces, algo que nos dan, sino algo que producimos y por lo que luchamos.

De plano, esta perspectiva se distancia de una comprensión de la enseñanza asociada a la ilustración sobre los derechos positivos, comúnmente expresada en la consigna "hay que conocer nuestros derechos". En otras palabras, supone que la educación en DDHH implica una comprensión de los conflictos sociales que se encuentran en la base de la producción del derecho y una toma de

distancia frente a entender los DDHH únicamente como un conjunto de normas codificadas en la ley. De lo que se trata no es solamente de aprender los derechos que por ley todos tendríamos, sino de comprender las luchas sociales que se generan en torno a la producción de los derechos, los contextos en los que tuvieron lugar aquellas luchas, así como los procesos históricos en los que se desplegaron.

De otra parte, las-os docentes consideran que "reflexionar pedagógicamente sobre los DDHH ha implicado para nosotros una latente preocupación por construir sendas alternativas que nos permitan vislumbrar formas distintas de asumir la escuela, la comunidad y en general nuestra sociedad" (A6). De modo que la comprensión pedagógica de los DDHH hace referencia a la transformación de las categorías escuela, comunidad y sociedad. Nuevamente, el problema pedagógico no es solamente aprenderse de memoria los derechos que tenemos como ciudadanas-os, sino desplegar una potencia creativa que, a partir del significante DDHH, contribuya a la transformación y a la resignificación de las relaciones entre la escuela, la comunidad y la sociedad. Según la Unidad Pedagógica del Instituto Interamericano de DDHH:

> no se trata de que los alumnos memoricen derechos, sino de que la escuela en su integralidad propicie su vivencia. Las relaciones en la escuela, la concepción de aprendizaje, la organización del currículo, los recursos y los materiales educativos, la gestión de la escuela que promueva la participación, son aspectos sustantivos en una educación en derechos humanos. (2008: 156).

Las-os maestras-os piensan, en este sentido, que los efectos de la producción de significados en torno a los

DDHH pueden aportar a la transformación de las relaciones educativas, a partir de una construcción propositiva basada en las prácticas pedagógicas.

> Pedagógicamente esta apuesta supone rupturas de los diferentes significados atribuidos a la escuela y a su deber ser (…). Estos significados que se encuentran arraigados fuertemente en cada uno de los actores educativos, tanto internos como externos, definen de forma particular discursos, concepciones, modelos y prácticas pedagógicas muchas veces lejanas al papel que se espera desde los DDHH sobre el quehacer educativo. Los DDHH en las comunidades educativas exigen un continuo proceso en el que las personas son llamadas a pensarse y repensarse a sí mismas a partir de sus sentimientos, emociones, pensamientos, lenguajes, concepciones, relaciones y prácticas. (A10).

Asimismo, las relaciones cotidianas que se presentan entre los actores escolares son otro de los escenarios en los que la producción de significados en torno a los DDHH encuentra asidero en las comunidades educativas, pues "la metodología de la educación en derechos humanos considera la vida cotidiana como el lugar pedagógico por excelencia" (Mujica, 2007: 55). Los componentes de la interacción social, que hacen parte del llamado currículo oculto, se desdoblan así como elementos clave de la acción educativa y despliegan un potencial ético relacionado con la producción de significados en torno a los DDHH. La siguiente reflexión es muestra de ello:

> propuse un trabajo de reconocimiento acerca de lo que les gusta y no les gusta a los estudiantes sobre su colegio. En una de las respuestas encontré que a un estudiante no le gustaba la estructura del colegio y lo que más le gustaba era el pasillo que le conducía a la salida. Esta

> respuesta me interpeló y especialmente, me hizo evidenciar que yo hacía parte de ese círculo superficial de la escuela en el cual se hace invisible la presencia del otro y su rostro.
>
> Esta experiencia me llevó a tener como pilar en mi quehacer la necesidad de evidenciar que en el rostro del otro brotan los derechos, porque es el rostro de las otras personas lo que constituye lo humano que hay en mí. (A3).

En este caso los DDHH vehiculan una reflexión ética, en la que la alteridad ocupa un lugar primordial. El rostro del otro como expresión de la alteridad radical, y la necesidad de definición de la dignidad propia, pasan por la compresión de que "el otro soy yo", como dicen las Madres de la Plaza de Mayo en Argentina. Esta interacción es la base de la interpelación de sí mismo y el horizonte de un ejercicio de inquietud de sí que lleva a las-os docentes a analizar su quehacer educativo para orientarlo hacia prácticas de las que "broten los derechos", es decir, formas de producción de los derechos a partir de las prácticas cotidianas. La autocrítica que se expresa en reconocer que "yo hacía parte de ese círculo superficial" evidencia un cuestionamiento que permite la asunción de formas otras de ser docente.

La producción de significados en torno a los DDHH, a partir de los procesos de producción de saber pedagógico que desarrollaron las-os maestras-os, abarca tres aspectos: el contextualismo en el abordaje de los DDHH, la redefinición de las relaciones entre comunidad, escuela y sociedad y la cotidianidad como horizonte ético. De modo que la asunción de estos significados de los DD HH en el contexto escolar produce efectos de realidad que interpelan la subjetividad docente y operan como horizonte de posibilidad para la trasformación personal y colectiva.

> Los DDHH en la escuela adquieren un sentido transformador que irrumpe en la estructura escolar, el currículo formal y el oculto; esto en la medida en que se constituyan más allá de una simple cátedra o teoría, y se proyecten como nuevas formas de vivir las relaciones humanas en la escuela, poniendo en el centro de su papel no el conocimiento en sí, sino la dignidad humana. Dignidad que atraviesa cada campo del saber, la organización escolar, los actores, los tiempos y los espacios. (A10).

Contextos, relaciones y cotidianidad son perspectivas de significación que sitúan los DDHH como elementos tácticos en el devenir de sentidos otros de la comunidad educativa y de los procesos educativos en DDHH. Más allá de la ley, la comprensión pedagógica de los DDHH involucra, entonces, una potencia de producción de significados que moldea en su despliegue la subjetividad docente.

En lo que se refiere a la distribución del saber pedagógico las-os maestras-os resaltan dos aspectos fundamentales: la crítica a la concepción antropocéntrica de los derechos propia del occidentalismo y la crítica del monopolio académico del saber legítimo en torno a los derechos. En este sentido se evidencia la necesidad de transformar estos dos registros que se fundan en una distribución desigual del derecho, los cuales son objeto de una reflexión pedagógica orientada a producir y desencadenar una serie de significados alternativos al respecto.

La crítica al antropocentrismo que realizan las-os docentes implica problematizar la concepción que se funda en una distribución dicotómica en la que los animales humanos son los únicos sujetos de derecho, mientras que las otras especies de animales y los demás elementos de la naturaleza carecen de un reconocimiento de los mismos.

> [E]ntendemos los DDHH como parte de los Derechos Vitales que cobijan a todos los seres de la naturaleza, implementar la vivencia de los DDHH significa para nosotros promover el ejercicio de la libertad, el equilibrio y la solidaridad con todos los seres vivos como fundamentos de la conciencia de humanidad. (A1).

La problematización del sesgo antropocéntrico, propio de la distribución desigual del derecho eurocentrado, lleva a las-os maestras-os a concebir la idea de unos "Derechos Vitales", los cuales se fundarían no en el privilegio de lo humano sobre lo no-humano, sino en la vida misma como horizonte de asunción del derecho. Este vitalismo puesto en clave pedagógica se traduce en la construcción educativa de una "conciencia de humanidad", no mediada únicamente a través de la pregunta por la fuerza vinculante de la ley. Es interesante resaltar cómo lo humano no se define acá en función de unas características esenciales de la especie, sino en "el ejercicio de la libertad, el equilibrio y la solidaridad con todos los seres vivos". De tal forma que la "conciencia de humanidad" que brota de dicha conceptualización pedagógica es de carácter relacional. Las relaciones con las demás especies son las que definen a la humanidad, no unas características esenciales intrínsecas al animal humano.

La segunda crítica a la distribución desigual del derecho tiene que ver con los lugares de producción de pensamiento legitimados por el monopolio académico del saber. En otras palabras, se pone en entre dicho la idea según la cual la academia es el lugar privilegiado donde se produce el saber y se resaltan otros horizontes de producción del mismo.

> Hay que admitir entonces que es hora de renovar el compromiso que como docentes forjamos un día con la sociedad y posicionarnos en nuestro *ser maestros sentipensantes*. Es hora de abrir la puerta para dejarnos cuestionar, tejer redes, restablecer los lazos de comunicación entre nosotros y para nosotros, permitirnos un espacio de fuga para salir de las convenciones academicistas y retornar al corazón del saber comunitario. (A5).

Para las-os maestras-os los "derechos humanos plantean una ruptura, pero al mismo tiempo reclaman nuevos diálogos, entre el saber académico tradicional y los saberes que se construyen desde los contextos que actúan en la comunidad educativa" (A10). Esta perspectiva no niega que en la academia haya procesos de producción de saber, no es un anti-academicismo lo que está en juego. Más bien se habla de una ruptura con la distribución desigual de la producción y se reconocen los escenarios comunitarios como canteras de saber que pueden ser retomadas a la hora de construir procesos de educación en DDHH.

> La lectura del contexto y la asimetría de poderes [nos] permitieron la compresión de las realidades políticas, sociales, culturales e ideológicas que emergen en la cotidianidad. Abrir los espacios de trabajo *para/hacia* la comunidad coadyuvó a la promoción de los DDHH mediante su valoración crítica y en la construcción de mecanismos de acción deliberada y creadora por parte de los estudiantes. De manera general, cuando la comunidad es quien ejerce el papel vital y dinámico en la construcción de alternativas a su realidad, es cuando el ejercicio pedagógico y educativo excede el marco rígido de la academia. (A6).

En este sentido, los saberes populares y las formas orales de circulación de dicho saber permiten un diálogo con

los saberes académicos que produce una polifonía armonizada en función de la singularidad del contexto de la comunidad educativa. Es la experiencia de esta última la que opera como plataforma del diálogo de saberes e influye en últimas en el accionar político de la comunidad misma. Como advierte la pedagoga mexicana Silvia Lourdes Conde:

> la EDH [educación en DDHH] va más allá de la incorporación de ciertos contenidos a los planes y programas de estudio, o de la normatividad de la educación en un país, pues está estrechamente relacionada con los procesos sociales, políticos y culturales que se viven en cada contexto. Pretende incidir en la transformación de algunas relaciones de dominación y poder autoritario en las diferentes escalas de lo social. (2007: 80).

En otro aspecto, puede decirse que el consumo del saber pedagógico en la escuela se relaciona con la comprensión de los DDHH como un campo de tensiones e incluso de antagonismos. Desde la perspectiva del consumo, el uso de los DDHH en la escuela se percibe como una arena de disputa en la que afloran apuestas pedagógicas, al parecer, no siempre reconciliables. Por un lado están las concepciones que establecen una ecuación entre DDHH y buen comportamiento. "Observamos que en el contexto escolar los DDHH son comúnmente relacionados con el civismo, la normatividad y las llamadas buenas maneras." (A1). A través de estas concepciones pareciera esbozarse una suerte de "urbanidad de Carreño" en clave de derechos.

> ¿Quiénes son, entonces, los nuevos violadores de los DDHH? Pues bien, en primera instancia podríamos identificar a los estudiantes "indisciplinados"; en este colectivo convergen quienes conversan indiscretamente en

> clase; aquellos que mastican chicle; los evasores; desde luego quienes agreden física y verbalmente, sobre todo si se trata de un "superior"; los que no cumplen con sus labores académicas y en general, todos los estudiantes que no honran el perfil institucional. (A6).

Esta perspectiva se distancia del horizonte de la formación de sujetos de derecho que hacen parte de un ejercicio democrático del poder fundado en la dignidad y en la capacidad de acción política de las personas. Como señala la pedagoga peruana Rosa María Mujica para "que se produzcan aprendizajes significativos e integradores relacionados con los derechos humanos será necesario crear las condiciones para que las personas vivencien sus propios derechos" (2007: 49). De lo contrario, la potencia transformadora y crítica de los DDHH es domesticada para actualizar discursos disciplinarios y formas de control asociadas a la obediencia.

> [Los maestros que agencian discursos conservadores] Mantienen la idea de que en la construcción del conocimiento es fundamental la disciplina y para esto, es necesario el control, la regulación y la normalización. Por lo cual, se evidencian pugnas entre el orden determinado, regulado y establecido, con la presencia de sujetos y discursos que se fugan del orden social y hacen resistencias. (A3).

Por otro lado, en el consumo del saber pedagógico asociado a los DDHH también se evidencia la asunción de formas de integración curricular que ponen en juego conceptualizaciones alternativas sobre el papel de los derechos en la vida escolar y en la formación de subjetividades colectivas.

> [E]n el área de ética se viene abordando la interpretación, estudio y análisis de los DDHH en relación con las necesidades como eje fundamental para alcanzar la

> vida digna como bien colectivo. Producto del desarrollo anterior, esta reflexión nos conduce a plantear que los derechos se reivindican de manera colectiva, si se quieren cambios culturales en las subjetividades de los/as actores de la educación. (A3).

Estos usos del derecho en la comunidad educativa se orientan a buscar el cambio en la cultura política y la no pervivencia de relaciones sociales de subordinación. Son formas creativas de usar determinadas concepciones de los derechos, en este caso la perspectiva de las necesidades, como maneras de desarrollar ejercicios críticos que buscan interpelar la subjetividad de las-os estudiantes.

La comprensión de la EDH

Para las-os maestras-os el significado de la educación en DDHH (en adelante EDH) tiene que ver con tres aspectos: la *relación entre la comunidad y la escuela,* el *pensamiento crítico* y las *prácticas pedagógicas*. El significado de esta comprensión está relacionado con las marcas de exclusión social, cultural, económica y política que viven las comunidades y a partir de las cuales emergen las culturas populares, entendidas como procesos múltiples de significación *desde abajo*. Bien vistas las cosas la manera como se comprende la EDH está anclada indeleblemente a la condición subalterna de las comunidades educativas de los sectores populares y a los problemas sociales que afrontan debido a dicha condición histórica.

Es por ello que puede plantearse que la economía política del saber pedagógico, relacionada con la comprensión de la EDH, se articula con base en un contextualismo comunitario, el *pensamiento crítico* y el quehacer

educativo. En este caso, la producción, la distribución y el consumo de la manera como se comprende la EDH no vienen dados por un canon codificado *desde arriba*: la ley. Por el contrario, emergen en un proceso de significación contextualizado *desde abajo*, el cual implica mediaciones, resignifiaciones y apropiaciones tácticas que desatan una cadena de significados localizados que diluyen el aura de imparcialidad propia del régimen de verdad asociado al *corpus* normativo del derecho estatal.

A continuación exploraremos el primer aspecto de la comprensión de la EDH, la *relación entre la comunidad y la escuela*. En lo relacionado con la producción, dicha relación se orienta a producir una dinámica de empoderamiento de la comunidad educativa a través de su relación con la escuela. En este sentido, se evidencia un claro interés de las-os maestras-os por desarrollar procesos educativos pertinentes. Ahora bien, la pertinencia no está dada aquí por estándares universales sobre la calidad o sobre el desarrollo del emprendimiento en las-os estudiantes, se entiende más bien como la posibilidad de que a través de los procesos educativos se potencie la movilización social de las comunidades, para que puedan producir capacidad de incidencia política.

> Es necesario salir del aula, atravesar la portería, dialogar con la comunidad, reconocer el territorio, su historicidad, las preocupaciones inmediatas de sus pobladores, dar pasos políticos y generar movilización entre la comunidad educativa. (A1).

De tal suerte, las-os maestras-os se conciben a sí mismas-os como actrices y actores que cumplen una función orgánica en la promoción de formas de ejercicio del poder

que se direccionan a transformar las situaciones de exclusión social, cultural, política y económica que producen la condición subalterna de las comunidades educativas. Como señalan Manuel Gandara e Ileana Ruiz:

> educamos en y para los derechos humanos porque creemos que la vida que todos y todas merecemos vivir debe ser otra, porque constatamos que las condiciones en que miles de hombres y mujeres viven en el continente atentan contra su dignidad; educamos como respuesta ante la realidad que niega lo que creemos que no se puede negar; educamos como apuesta por lo posible. Todo ello vivido como imperativo ético en el que nos jugamos no sólo la viabilidad del proyecto colectivo, sino también nuestra realización como seres humanos. (2006: 18).

Es a través de la movilización comunitaria como las-os maestras-os imaginan la posibilidad de aportar a la transformación de estos contextos fundados en la desigualdad, lo que condiciona justamente el significado que puede tener de la EDH en la escuela. En este sentido Silvia Lourdes Conde señala que:

> es fácil advertir que la transformación de la cultura de violación de la dignidad humana implica una formación de las personas que logre incidir tanto en la promoción de un cambio estructural, ubicado en el plano gubernamental, de la alta política y el movimiento ciudadano, como en la de un cambio en las relaciones interpersonales. (2007: 82).

El significado de la EDH se produce entonces, a partir del contexto de la comunidad educativa misma. Este contextualismo, en clave de la economía política del saber pedagógico, se interpreta a partir del horizonte histórico de la distribución desigual de los procesos de

urbanización de la ciudad de Bogotá. Al parecer de Diana Gómez, Francisco Guerra y Adrián Serna:

> la vindicación o reivindicación del contexto resulta determinante para convocar en la aparente similitud de los ambientes escolares las profusas disimilitudes procedentes de las distintas diferencias y, para el caso de una ciudad como Bogotá, de aquellas atadas al patrón de segregación económica, social y física característico de nuestro desarrollo urbano. (2009: 175).

La distribución desigual de los procesos de urbanización remite a un marco de conflictividad social, que se concibe por parte de las-os maestras-os como la base histórica de los problemas sociales de las comunidades educativas.

> La ciudad fue configurada al tenor de la más elemental supervivencia, a través de la cual, miles de hombres y mujeres se enfrentaron, inicialmente a la crudeza del desarraigo y luego a la brutal defensa de la propiedad sobre la tierra. Así pues, la tenue línea entre la violencia, la supervivencia y el conflicto armado interno, sin lugar a equívocos, son referentes obligatorios en la comprensión de nuestra comunidad. (A6).

Por todo esto, la *relación entre la comunidad y la escuela* se plantea en términos de un proceso de indagación por los problemas sociales que existen en el contexto, para lo cual se recurre a estrategias e instrumentos metodológicos que permiten ampliar la comprensión de la comunidad desde la perspectiva de la escuela. Esto supone que la *relación entre la comunidad y la escuela*, comprendida en clave de la EDH, no es una dinámica meramente de carácter espontáneo ni conlleva el activismo voluntarista. Más bien puede decirse que se teje a partir de un proceso de pensamiento que se forja justamente

en la interacción con la comunidad, con el que se busca interpretar los problemas que interpelan a las actrices y a los actores escolares. Esta comprensión es la base del desarrollo de una sensibilidad que conduce a la acción política, por ello no puede hablarse, para el caso de la EDH, de la proliferación de actividades inconexas, sino de una praxis pedagógica con perspectiva de derechos.

> Convencidos de que era necesario el vínculo entre escuela y comunidad, un día cualquiera nos reunimos estudiantes y maestros a planear estrategias de indagación de los problemas que nos interpelan: es que allí pasa esto; acá lo otro; mire que está ocurriendo aquello, y así, entre euforia y algo de hermetismo, se despojó al contexto de sus vestiduras. ¡Preguntemos con la gente! ¡Realicemos un recorrido por los barrios! ¡Hagamos entrevistas! ¿Por qué no elaboramos un mapa donde identifiquemos los problemas? (A6).

El consumo del saber pedagógico, producido de manera sistemática y participativa, se despliega como un proceso educativo para la construcción de conciencia crítica, sobre la base de la interpretación de los problemas sociales de las comunidades educativas. La economía política asociada al consumo de saber pedagógico, en torno a la comprensión de la EDH, se ancla a procesos formativos críticos que vehiculan la movilización política de las comunidades educativas.

En síntesis, puede decirse que la economía política del saber pedagógico, sobre la comprensión de la EDH a partir de la *relación entre la comunidad y escuela*, tiene una dimensión que implica producir la movilización social, se interpreta con base en la distribución desigual y conflictiva de los procesos de urbanización y se consume en procesos formativos orientados a la construcción de conciencia crítica.

El segundo aspecto de la comprensión de la EDH es el *pensamiento crítico*. En primer lugar puede decirse que el *pensamiento crítico* produce una lectura en perspectiva de DDHH que problematiza situaciones cotidianas de la vida escolar, a partir de las condiciones sociales que están involucradas en dichas situaciones. La comprensión crítica de la EDH problematiza las prácticas que conllevan asumir "las normas por las normas" y conduce a una consideración de las condiciones sociales que llevan al incumplimiento de las mismas.

> Es cotidiano encontrar en las mañanas más de 30 estudiantes por fuera de la institución que se les niega el ingreso por portar el uniforme con minucias "inadecuadas" para los ojos que vigilan (centímetros de ancho de la bota del pantalón, largo de la media y la falda, etc.). El discurso conservador no cuestiona, ni valora las circunstancias y condiciones por las cuales se presentan modificaciones o incumplimientos de las normas. Existe un temor a perder la autoridad y al resquebrajamiento del orden institucional que ha permitido el cumplimiento de su función histórica. (A3).

Esta mirada, desde el lente de las condiciones sociales, lleva a las-os docentes a problematizar las relaciones de poder asociadas a la autoridad escolar. En este sentido, se resalta un cierto temor que genera el discurso de los derechos en las personas que ocupan posiciones de autoridad en la escuela. Más que asumir una perspectiva pedagógica de la autoridad, las-os maestras-os encuentran como efecto de dicho temor un uso conservador de las normas, asociado a la supuesta necesidad de obediencia a la autoridad *per se*. En contraste con esta concepción de la autoridad, la comprensión de la EDH, a juicio de las-os maestras-os, apostaría por la construcción participativa de las normas y los acuerdos que regulan la vida escolar.

Por otro lado, la economía política del saber pedagógico relacionada con el *pensamiento crítico* produce un cuestionamiento de los procesos educativos que privilegian la adquisición de información por parte de las-os estudiantes sobre los procesos de formación integrales, "en el colegio la formación enciclopédica y de 'cultura general' prioriza la acumulación de información y datos, sacrificando procesos que construyen como ser humano" (A3). En este sentido, es interesante el planteamiento del pedagogo chileno Abraham Magendzo:

> la educación en derechos humanos tiene como objeto enseñar a las personas a exigir sus derechos y desafiar a las instituciones que los conculcan. La educación en derechos humanos está llamada a empoderar a las personas para que asuman la responsabilidad de hacer exigibles los derechos mediante el uso de la argumentación y el diálogo. (2006: 27).

Puede decirse, entonces, que el *pensamiento crítico*, que emerge de la comprensión de la EDH por parte de las-os maestras-os, problematiza el currículo explícito con miras a promover procesos formativos que se correspondan con la formación de sujetos de derecho. Al parecer de Manuel Gadara e Ileana Ruiz:

> entender la educación en y para los derechos humanos como práctica social deja ya en claro la superación de los modelos de mera transferencia de conocimientos, de aprovisionamiento de instrumentos para la competencia, de reproducción mimética del sistema. Supone su carácter complejo, no lineal; heterogéneo, no homogenizador; dialéctico, por estar en permanente reformulación a partir de las necesidades sentidas de los grupos sociales; problematizador, atravesado por una apuesta explícita de ejercicio del poder. (2006: 24).

Asimismo, el *pensamiento crítico* que se produce a partir de la comprensión escolar de la EDH lleva a las-os maestras-os a un cuestionamiento de los discursos conformistas que ven en la exclusión una posibilidad de acceder a la asistencia social, en detrimento del desarrollo de capacidades para el ejercicio ciudadano orientado a la exigibilidad de derechos.

> Pienso que normalmente concebimos la pobreza como una condición a vencer, cuando de lo que se trata al superar la exclusión es de poder cumplir nuestros sueños o nuestros objetivos de vida. Sin embargo, es paradójico como en la práctica observo que para una buena parte del grupo de estudiantes del AJU [Antonio José Uribe] la pobreza no es un problema, condición o dificultad a superar (por medio del trabajo o la educación), sino una oportunidad y condición a preservar. (A2).

Esta mirada crítica de los usos instrumentales del discurso asistencialista se problematiza por parte de las-os maestras-os en la medida que no contribuye a la superación de las relaciones sociales de carácter excluyente. El uso instrumental de los enunciados y prácticas propios del asistencialismo neoliberal sedimenta la dependencia y la producción de subjetividades por las que transita la exclusión. En razón de ello, el *pensamiento crítico*, producto de la comprensión escolar de la EDH, denuncia que el asistencialismo genera desmovilización política y contribuye a la pervivencia de la desigualdad. En este sentido, es interesante que este tipo de pensamiento pedagógico focaliza las prácticas de las-os sujetos escolares que se adaptan a los discursos hegemónicos de manera instrumental y en beneficio de intereses inmediatos, prácticas que dejan de lado los procesos formativos tendientes a la transformación crítica de las situaciones de exclusión, "educar en y para los derechos humanos pasa

(…) por educar para la organización, para el fortalecimiento de los movimientos sociales y las distintas instancias asociativas y de ejercicio de la ciudadanía como forma de participación democrática" (Gadara, Ruiz, 2006: 27).

En lo relacionado con la economía política de la distribución, el *pensamiento crítico*, relativo a la comprensión de la EDH, comporta una problematización del modelo de escuela empresa que ha venido haciendo carrera durante los últimos años en el sistema educativo colombiano.

> Estas intenciones de formar sujetos competitivos en destrezas, en fortalecer habilidades de producción, entre otras, se desnaturalizan en mi práctica pedagógica, principalmente al tener otro interés en la formación de los estudiantes. Al reflexionar sobre la responsabilidad social que tengo como maestra y al buscar constituir sujetos participativos, propositivos y críticos. El camino con el que cuento se encuentra trazado por posibilidades de reconocer y valorar la mirada de cada estudiante, su palabra, su voz, y en general ese juego de interacciones que se hace presente en la cotidianidad. (A3).

En este sentido, se resalta la existencia de un conflicto entre las prácticas de enseñanza-aprendizaje de corte transmisionista, propias de la educación empresarial, y el abordaje de los problemas sociopolíticos de las comunidades educativas en perspectiva de DDHH.

> La escuela de hoy –salvo alguna excepción– está estructurada como empresa y es transmisora de conocimientos y contenidos positivistas: permanece aislada del mundo cotidiano de la comunidad educativa, por lo cual, los graves problemas socio-políticos parecen ajenos a su propia dinámica. (A3).

De igual forma, la crítica a la escuela empresa destaca que la llegada de estándares evaluativos a las instituciones educativas conduce, la más de las veces, a un control de los procesos educativos. El énfasis puesto en preparar a las-os estudiantes para las pruebas saber y las pruebas de Estado, a partir de las cuales se pretende medir la eficiencia de los procesos educativos desarrollados en las escuelas, reduce considerablemente el tiempo y el énfasis pedagógico puesto en la formación de las-os estudiantes para un ejercicio ciudadano en clave de derechos que permita el desarrollo de habilidades para la transformación de sí mismas-os y del entorno comunitario.

> Este proceso de estandarización, que supone la intención de control de los procesos escolares, termina muchas veces desdibujando las que deberían ser preocupaciones de la escuela orientadas a la formación de sujetos conscientes de su tiempo, cualificados académicamente y comprometidos con el mejoramiento de la calidad de vida propia y de su entorno humano y ambiental. (A1).

Ahora bien, en lo relacionado con la economía política del consumo del saber pedagógico en la EDH, puede decirse que el *pensamiento crítico* se orienta fundamentalmente a la construcción de utopías. Esta perspectiva del consumo del saber pedagógico comporta la asunción de posibilidades de mundo a partir del análisis de los problemas sociales comunitarios, como se señaló anteriormente. Estas posibilidades, imaginadas desde la lectura contra-fáctica del presente, afincan el despliegue de su potencia en el horizonte de la vida cotidiana como escenario que permite realizar transformaciones concretas, que vayan dislocando el presente de exclusión y desigualdad, para generar sendas de apertura y continuidad de proyectos sociales y personales de carác-

ter transformador a partir de los procesos educativos en DDHH que se realizan en la ciudad de Bogotá.

> Las cosas que parecen imposibles son las que más despiertan nuestro intelecto y nos permiten, desde la práctica consciente y el estudio reflexivo, construir paso a paso un mundo realmente humano y solidario. El primer paso está en el reconocimiento, mediante la indagación de los problemas que aquejan a la comunidad, de que las cosas no están bien. Ya entonces estamos preparados para activar nuestra voz y nuestra acción en procura de lograr el objetivo: cambiar/transformar nuestra realidad mediante una vuelta radical a las prácticas que diariamente asumimos. He aquí el reto que nos proponemos. (A6).

En síntesis, la comprensión de la EDH asociada al *pensamiento crítico* se traduce, en clave de economía política, en la producción de una pedagogía crítica de la autoridad escolar y del currículo explícito. En lo relacionado con la distribución del saber pedagógico el *pensamiento crítico* supone un cuestionamiento del modelo de escuela empresa que conlleva el control de los procesos educativos. De igual forma, en lo que tiene que ver con el consumo de saber pedagógico, el *pensamiento crítico* apuesta por la utopía como perspectiva de transformación anclada en la vida cotidiana de las actrices y actores escolares.

El tercer aspecto relacionado con la comprensión de la EDH es la *práctica pedagógica.* En concordancia con los registros propios de la economía política del saber pedagógico, analizaré la *práctica pedagógica* en términos de su vínculo con los procesos de producción, distribución y consumo de dicho saber. En términos de su producción, hay que decir que el saber pedagógico no describe una trayectoria lineal de la enseñanza-aprendizaje, que,

a través de una mediación educativa, transferiría el saber de las-os docentes, depositarias-os del mismo, a las-os estudiantes, quienes adolecerían de él.

> Es claro que se busca una serie de habilidades necesarias en nuestro propósito de dialogar en términos de DDHH curricularmente, pero éstas no sólo están dirigidas a los estudiantes, deben estar presentes en las prácticas pedagógicas de los docentes y directivos y en las relaciones familiares y comunitarias. (A10).

La comprensión de la EDH, a partir del análisis crítico de la *práctica pedagógica*, es entonces un componente fundamental de la economía política de la producción del saber pedagógico. Cabe resaltar que esta manera de comprender la EDH supone un tipo de saber que no se produce en el marco de relaciones de acumulación ilustrada del saber. Es decir que este tipo de saber no se condensa en un conocimiento enciclopédico: que se dinamizaría a través de la acumulación secuencial de elementos para la ampliación del acervo de saberes sobre un objeto de estudio que sería la EDH. En términos epistémicos, el modo de producción de saber pedagógico que surge en el marco de la EDH no se despliega con base en las relaciones de producción acumulativas propias del dualismo moderno sujeto-objeto. La gnoseología eurocentrada, que concibe la producción de saber en el marco de unas relaciones de acumulación entre un sujeto que conoce y un objeto que es conocido, no opera en el caso de la producción de saber asociada a la comprensión y transformación de la *práctica pedagógica* en DDHH.

> Esta es la razón que nos lleva a emprender la construcción de un proceso que combine la teoría y la praxis, entendiendo esta última de la mano de Freire como una

> auténtica liberación "que implica la acción y reflexión de los hombres sobre el mundo para transformarlo", lo que por consiguiente posibilita el aprendizaje, la toma de conciencia crítica de la población sobre su realidad, su empoderamiento, el refuerzo y ampliación de sus redes sociales, su movilización colectiva y su acción transformadora, a través del diálogo y la solidaridad entre unos y otros. Todo lo anterior motiva una acción, por parte de nosotros los docentes, en la que los participantes involucrados dialoguemos y problematicemos sobre la praxis de los DDHH y así contribuyamos desde el saber pedagógico a la transformación social. (A5).

¿Cuál es entonces la epistemología que se pone en juego? Bien vistas las cosas, la compresión de la *práctica pedagógica* de la EDH se produce en el marco de un proceso de acción-reflexión-acción no acumulativo, sino transformador y creativo. Este proceso se forja a partir de unas relaciones de producción ancladas al compromiso ético-político de las-os docentes. En este sentido, la economía política del saber sobre la *práctica pedagógica* en EDH tiene su singularidad en el sentido y el uso que ostenta la producción misma de dicho saber: la racionalidad práctica emancipadora (Magendzo, 2005: 106-108). Este modo de producción de saber se funda, por lo tanto, en una *praxis* pedagógica, en la comprensión de la práctica para su transformación concreta.

> [E]l docente no puede optar por la indiferencia sino que su deber es renovar su práctica pedagógica: que ésta tenga sentido. Así como reconocer que necesita estrategias innovadoras que encaminen el proceso de aprendizaje a una acción más significativa y transformadora de las capacidades del individuo en tanto sujeto educativo, político y de derechos. (A3).

En segundo lugar, en términos distributivos, la producción de saber sobre la *práctica pedagógica* es una reflexión de carácter relacional. En otras palabras, es un modo de saber que entiende la práctica pedagógica a partir de la interacción de las-os sujetos y los actores escolares. Puede decirse, entonces, que el saber sobre la *práctica pedagógica* no es un soliloquio introspectivo de las-os maestras-os, es más bien una interpretación de las relaciones que se establecen entre estudiantes y docentes en el marco de la *práctica pedagógica*. Esta mirada relacional compromete un componente crítico en la interpretación de dicha práctica. El componente crítico pone en cuestión las relaciones de poder en las que se despliega la *práctica pedagógica* misma. No es la acción de un individuo abstraído de las relaciones sociales la que es el foco del saber pedagógico, sino la interpretación problematizadora de las relaciones educativas a partir de los DDHH.

> [M]i intento ha sido desnaturalizar el lenguaje de control y poder jerárquico, a partir de la reflexión sobre mi práctica pedagógica, de la búsqueda del rostro en un proceso de alteridad. De lo anterior me surgen cuestionamientos que poco a poco se generan para tener un encuentro con el otro, ¿cómo cada uno de los estudiantes y docentes estamos representándonos o viéndonos a nosotros mismos?, ¿cómo estamos viendo al otro estudiante y docente?, ¿en qué condiciones tengo un encuentro con el otro? y ¿qué responsabilidad tengo como docente para enriquecer y dar un giro diferente a mi práctica pedagógica con una perspectiva de DDHH? (A3).

Por último, la dimensión del consumo del saber pedagógico asociada a la *práctica pedagógica,* en la comprensión escolar de la EDH, comporta la reflexividad como

principio transformador. Al parecer de la pedagoga peruana Rosa María Mujica:

> ser educadores en DDHH y en democracia nos exige revisar a fondo nuestros pensamientos, sentimientos y actitudes. Esto implica la capacidad de "mirarse a uno mismo" críticamente y estar dispuesto a cambiar aquellos pensamientos, sentimientos o actitudes que hemos ido asimilando en nuestro propio proceso de formación y que son un obstáculo para conseguir la meta que nos proponemos, como el escepticismo, la negatividad, el individualismo egoísta, entre otros. (2007: 49-50).

En este mismo sentido, las-os docentes conciben la pedagogía como el saber que funda su ejercicio profesional y les permite cualificarlo para hacerlo coherente con los principios ético-políticos de la educación en DDHH.

> Los docentes en ocasiones caemos en el "juego de la enseñanza", –voy al salón de clase, tengo preparado mi discurso, tengo claras las preguntas que voy a hacer y la actividad que dejaré y si queda tiempo podría "evaluar" los conocimientos–. A quien le vaya bien es porque estuvo atento a mis indicaciones y ejemplos. Aquel que no, aquel que siempre le va mal es porque poco le interesa mi clase y no quiere aprender: su resultado académico es consecuencia de la apatía efímera con la que se presenta al aula todos los días, por tanto me preocuparé por los *primeros* y a los *segundos* pues mucha suerte en otro campo. Es el docente que no se involucra con sus estudiantes en la parte ética y vivencial, sin importar el área en que se desempeñe. (A3).

En este sentido, la reflexividad permite realizar un cuestionamiento de las prácticas escolares anquilosadas en el mero saber disciplinario, en cuanto permite desnaturalizar las relaciones de saber-poder que pueden poner-

se en juego en la *práctica pedagógica.* Es por ello que la reflexividad supone un ejercicio de responsabilidad profesional y un compromiso ético-político que hace del consumo de saber pedagógico una apuesta por la transformación de la *práctica pedagógica.* "Ser educador en derechos humanos implica asumir no sólo un marco conceptual, un conjunto de valores llamados 'valores de los derechos humanos'; implica, también, asumir un 'estilo' una 'forma' de ser educadores, un práctica pedagógica que tiene características especiales" (Mujica, 2007: 52). Si bien es cierto que la coherencia absoluta no es posible, también lo es que la reflexividad se posiciona como un principio que busca adecuar de manera crítica el quehacer educativo, para generar un proceso de transformación inacabado e inacabable, el cual permite hacer de la EDH una apuesta por la construcción de trayectorias y relaciones educativas otras.

Para terminar, el análisis de la economía política del saber pedagógico me ha permitido establecer dos dimensiones de su uso en la escuela: la comprensión de algunos significados de los DDHH y la comprensión de algunos significados de la EDH. En lo relacionado con la primera dimensión encontré que la producción de saber pedagógico se relaciona con la contextualización e historicidad de los DDHH, en lo que tiene que ver con la distribución afloró la crítica al antropocentrismo y al monopolio académico del derecho, en el plano del consumo del saber pedagógico sobre los DDHH evidencié la emergencia de un campo de antagonismo en torno a la concepción y uso de los DDHH en la escuela. En lo tocante a la segunda dimensión, la comprensión escolar de la educación en DDHH, surgieron como aspectos primordiales la *relación entre la comunidad y la escuela*, el *pensamiento crítico* y la *práctica pedagógica.*

Hay que decir que estos elementos se interrelacionan de manera compleja en una multiplicidad de proyectos educativos y procesos de producción, distribución y consumo de saber pedagógico que dinamizan creativamente el campo de la educación en DDHH. Sin lugar a dudas, estos elementos se concretan en apuestas políticas singulares que llenan de sentido la profesión docente y constituyen algunos de los tejidos de sentido de la educación en DDHH en la ciudad de Bogotá.

Codificación de archivo

A1: Pasquilla
A2: AJU - Antonio José Uribe
A3: Francisco de Paula Santander
A4: Agustín Fernández-Yashaiwasi
A5: Orlando Fals Borda
A6: Eduardo Umaña Mendoza
A7: Miguel de Cervantes Saavedra
A8: Los Tejares
A9: CLASS
A10: Agustín Fernández

Bibliografía

CONDE FLORES, Silvia Lourdes (2007). *Diversidad cultural en la educación en derechos humanos.* En: *Educación en Derechos Humanos*. Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federa; pp. 75-98. México.

INSTITUTO INTERAMERICANO DE DERECHOS HUMANOS (2008). *Manual de educación en derechos humanos. Niveles primario y secundario.* Instituto Interamericano de Derechos Humanos; UNESCO. San José de Costa Rica.

GANDARA, Manuel; RUIZ, Ileana (2006). *Educación en y para los derechos humanos.* En: *Educación en derechos humanos. La universidad por la vigencia efectiva de los derechos humanos.* Fundación Konrad Adenauer Stiftung; Universidad Católica Andrés Bello; pp. 17-46. Caracas.

GÓMEZ NAVAS, Diana; GUERRA GARCÍA, Francisco; SERNA DIMAS, Adrián (2009). *Ciudad, localidad y escuela. Escenarios para una ciudadanía en derechos*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas; Personería de Bogotá. Bogotá.

MAGENDZO, Abraham (2005). *Educación en derechos humanos: un desafío y una misión irrenunciable para los maestros.* LOM Ediciones. Santiago de Chile.

——————— (2006). *Educación en derechos humanos. Un desafío para los docentes de hoy*. Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá.

MUJICA BARREDA, Rosa María (2007). *Herramientas y metodologías para la educación en derechos humanos.* En: *Educación en Derechos Humanos*. Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal; pp. 41-51. México.

Escenarios

UN VÍDEO URBANO-RURAL. LO AMBIENTAL COMO CONCIENCIA DE HUMANIDAD

Por Víctor Baquero y Paola Cárdenas[1]

Toma 1: De dónde vengo y para dónde voy

El despertador suena puntualmente, como lo hace todas las mañanas de los lunes, martes, miércoles, jueves y viernes. Me despierto y sacudo rápidamente las cobijas, despojo la pereza atrapada en mi cuerpo. Preparo algo de comer, un desayuno básico con el cual pueda enfrentar otro despertar. Debo darme prisa porque después del desayuno la vida se reduce a una carrera contra el reloj. Al salir de casa noto que la noche insiste en transgredir la frontera del día, camino en la oscuridad de la madrugada y tomo un colectivo. Éste avanza por la carretera como un insecto hacia la luz y en poco tiempo quedo atrapado como la mosca en la telaraña: el trancón me ha capturado y esto me lleva a la desesperación. En medio de otros autos repletos de rostros somnolientos espero contar con

[1] Los autores –voces que unas veces narran en primera persona del singular y otras veces en plural– son docentes del área de Ciencias Sociales del Colegio Rural Pasquilla IED y junto a otros compañeros trabajan en el Proyecto de Derechos Humanos. El documento fue orientado por Milena Hernández, representante del Convenio 1499 de 2011 Cinep/PPP-SED Bogotá para la integración de los derechos humanos al currículo escolar, desarrollado entre 2011 y 2012.

suerte y llegar a tiempo a tomar la ruta del Colegio que me está esperando en algún lejano puente de la ciudad.

Las caras y conversaciones de mis compañeros cuando subo a la ruta del Colegio Rural Pasquilla no son muy diferentes de las que vi en el colectivo. Desde que dejamos de acompañar rutas de estudiantes y tenemos ruta para docentes, el dinamismo del viaje ha cambiado: son pocos los que logran conciliar el sueño en la que parecería ser la ruta más bulliciosa del colegio. Algunos, inamovibles de sus puestos, prefieren conversar sobre su vida familiar con sus allegados, otros cambian diariamente de puesto y compañía, mientras enrollan y desenrollan los hilos de la cotidianidad.

Creo que la vida con el grueso de sus ritmos no da cabida a la reflexión, tanto es así, que a veces decido sentarme solo mientras pienso y contemplo el exterior por la ventana. Pienso y me doy cuenta de que atravieso los límites de la ciudad urbana. Hace años, este último término me habría parecido redundante pero hoy me he dado cuenta de que puede existir lo urbano en lo rural, incluso lo rural también se adentra en la gran ciudad. Asciendo por una carretera estrecha y en mal estado que conecta los últimos barrios de la ciudad con la zona rural de Ciudad Bolívar. A lo largo del ascenso, las casas apeñuscadas se agarran con los dientes de cualquier espacio útil de la montaña. Desde hace años, barrios como El Mochuelo o San Joaquín parecen no dejar de crecer y muchos de sus habitantes han sido atraídos por la necesidad de encontrar un trabajo, así sea malamente remunerado, como el de las ladrilleras aledañas. Con los trabajadores vienen sus familias, a ellas pertenecen muchos de los niños y niñas con los que trabajo.

Rápidamente las viviendas se van diezmando y trazan una frontera fácilmente perceptible. Veo cómo la explotación sostenida de los recursos naturales, legalizada en el Parque Industrial y Minero, ha alterado el paisaje que,

ahora, además de las entrañas de las montañas, expone colores áridos, polvo, chimeneas, humo, canteras y escombros de ladrillos a lado y lado de la carretera. Al dejar atrás ladrilleras y chircales observo una gran cerca de alambre que se extiende por kilómetros y serpentea por colinas, potreros, casas y casi parece adentrarse en mi lugar de trabajo. Sin embargo, a pocos kilómetros desiste y queda atrás.

La cerca –límite que encierra un territorio que cada vez tiene menos de rural y más de vertedero– intenta pero no esconde las telas plásticas verdes, las chimeneas, los inmensos socavones, las basuras, los desperdicios y el penoso escenario de una ciudad que no ha sabido qué hacer con sus desechos. Sobre lo que antes eran verdes colinas, praderas de pastoreo y suelo fértil hoy se extiende el relleno de la "doña" menos querida de la zona. Ella marca su dominio hasta el año 2030, segura de la posteridad de su impacto. Allí se asoma el ejército de camiones recolectores que llevan y entierran la basura del desayuno, del almuerzo, de la cena, de la industria, del comercio, de los supermercados, de la cuadra, de los colegios… de su casa y de la mía.

¿Dónde desarrollamos nuestra labor?

Nuestra Institución Educativa Distrital pertenece a la zona rural de Ciudad Bolívar, a donde es posible llegar tras pasar los barrios Mochuelo Bajo y Mochuelo Alto por la vía a Olarte-Usme. Allí atendemos a una población mixta de 1.120 estudiantes divididos en dos jornadas y tres sedes: en la sede A se concentra el 95% de los estudiantes de primaria y bachillerato, mientras en las sedes B y C, herederas del modelo de escuela nueva (enfocado en atender la baja población rural concentrada en la educación primaria) se atiende al 5% restante.

Adicionalmente, contamos con una granja escolar para el desarrollo de las prácticas propias del énfasis agropecuario de la institución, conducente al título de Bachiller Técnico Agropecuario con opción de complementar estudios de nivel tecnológico en el SENA.

Aproximadamente el ochenta por ciento de los estudiantes proviene de la zona urbana de la localidad de Ciudad Bolívar y son transportados hasta el corregimiento de Pasquilla mediante el programa de rutas escolares de la Secretaría de Educación Distrital (SED). Esta composición social urbano-rural de la institución y la necesidad de responder a la especificidad de ambos contextos han marcado profundamente las relaciones de convivencia y las diferentes tensiones que se presentan en la escuela y en su currículo.

Toma 2: un entorno integrador

> *Al comienzo, para mí era difícil establecer quiénes eran urbanos y quiénes rurales. Después noté la tensión entre unos y otros. Escuché los apodos y burlas en el patio, en el salón. Percibí algunos conflictos entre rurales y urbanos y me percaté de que unos y otros cerraban filas con los suyos. He escuchado a los estudiantes de Pasquilla defender su modo de vida y gritar con orgullo: "¡El campesino vale mucho!". He observado también la amistad, el juego y la camaradería.*
>
> *Supongo que cada mañana y cada tarde los mil y pico alumnos de las tres sedes del colegio han visto lo mismo que yo; tanto nosotros, los sujetos citadinos que crecemos entre calles, edificios, humo y concreto, como ellos, formados en las costumbres campesinas y en el entorno rural, nos hemos acostumbrado al paisaje. Convivimos en una sola institución y en ella compartimos nuestros miedos, incertidumbres, necesidades y esperanzas. Para*

mí, para los estudiantes y para la comunidad educativa urbana y rural de Pasquilla es difícil creer que los pastos, los cultivos, el río y el páramo puedan transformarse con el pasar de los años en ladrilleras, socavones o cualquier otra forma de depredación del territorio que exija la gran ciudad.

¿En qué momento tener un relleno sanitario en tu localidad o en el patio de tu casa –como ocurre con mis estudiantes residentes en Mochuelo Bajo– se convirtió en parte del paisaje cotidiano? ¿Cómo se decidió arrojar la basura de una inmensa urbe en tierra agrícola productiva, sin asomo de preocupación por el perjuicio causado a cientos de familias campesinas? Me parece paradójico que aún hoy no se tengan en cuenta los derechos de las personas sobre su territorio y que el enorme daño causado al suelo, el subsuelo, los animales y la gente pretenda compensarse con simpáticos concursos de halagadores premios o con la construcción de un megacolegio con vista al inmenso escenario verde –el verde letal de los desechos plásticos– del relleno sanitario. Creo que la comunidad de El Mochuelo y los barrios aledaños se va a cansar de esperar que la gigantesca doña Juana se convierta en un parque donde sus nietos puedan jugar.

Entiendo que los Derechos Humanos (DDHH) *tienen mucho más que aportar en esta compleja situación que se ha agravado desde los años ochenta del siglo anterior. El contexto y sus problemas deben darnos pie para hacer que la formación en dicho campo trascienda a la cotidianidad de nuestros estudiantes y se arraigue en las preocupaciones que compartimos.*

Pero… ¿qué se ha hecho en Pasquilla?

En el Colegio Rural Pasquilla asumimos como misión la formación de personas autónomas con conciencia humana y ambiental y en beneficio del progreso comu-

nitario, tarea que implica no pasar por alto la delicada situación del entorno natural y promover la movilidad social de una comunidad que, aunque pertenece a dos territorios administrativos, comparte la infausta presencia de graves problemas ambientales. Entendemos los DDHH como parte de los derechos vitales que cobijan a todos los seres de la naturaleza. Implementar su vivencia significa para nosotros promover el ejercicio de la libertad, el equilibrio y la solidaridad con todos los seres vivos, como fundamentos de la conciencia de humanidad.

Observamos que en el contexto escolar los DDHH son comúnmente relacionados con el civismo, la normatividad, las llamadas buenas maneras, o con actividades particulares del proyecto de democracia. Su mención es constante pero en algunos casos se reduce a la solución de conflictos y al aprendizaje de derechos y mecanismos para su protección. Los derechos se convierten entonces en un contenido de la clase que debe ser aprendido y evaluado, sin que exista una reflexión más profunda de lo que implica educar en DDHH.

La existencia en el currículo de un espacio dedicado a la formación en Derechos es claramente necesaria, pero su mera existencia no garantiza nada. Más allá de las tendencias tradicionales, la educación en DDHH es una apuesta política que entraña el cuestionamiento de las injusticias, el respeto a la diferencia en la visión de complementariedad y el establecimiento de relaciones sociales fraternas y justas, no sólo entre los seres humanos sino también con el Planeta. La formación ambiental es posible a partir del reconocimiento de una conciencia de humanidad que supere los esfuerzos individuales (loables pero insuficientes), transforme la escuela para que

responda a las necesidades que bullen fuera de sus muros y vincule a las comunidades con base en la claridad sobre las responsabilidades que determinan el contexto social como producto del juego de intereses económicos y políticos.

Desde el año 2005 y a partir de experiencias anteriores, en el Colegio Rural Pasquilla adelantamos el Proyecto de Democracia y Derechos Humanos. En 2007, como fruto de las discusiones del área de Ciencias sociales, logramos posesionar el tema de los DDHH como orientador del proyecto y propusimos realizar en la escuela un *Foro de derechos humanos y violencia* como instrumento para la discusión entre los miembros de la comunidad educativa. El encuentro, repetido consecutivamente durante tres años, contó con la participación de docentes, estudiantes y padres ligados al colegio y con representantes de otros colegios y miembros de organizaciones sociales. En el mismo año iniciamos la publicación de Tertulia Educativa, un boletín de derechos humanos que ya ha arribado a su edición número 14.[2]

Para este año 2012 y como producto de las reflexiones del proceso de acompañamiento al proyecto emprendidas por el Cinep/Programa por la Paz, proponemos nuevamente la temática del ambiente como eje de trabajo,

[2] Para el año 2009, mediante concurso entre los estudiantes, se adoptó el nombre de "Pasquilla, promotor de derechos humanos y cultivador de una mejor Colombia" y se participó en la Convocatoria Prometeo de la SED para proyectos de DDHH, seguridad y convivencia, donde fue posible establecer un programa soportado en los componentes de capacitación, comunicación e incidencia política. Durante el año 2010 se abordó la temática de los derechos ambientales y se la propuso como elemento de discusión de agentes educativos y padres de familia, y en 2011 se discutió sobre los derechos sexuales y reproductivos en alianza con otros proyectos institucionales.

pero ahora abordada en la perspectiva de formación de conciencia ambiental. En este sentido, plantear una intervención en el currículo del Colegio Rural Pasquilla remite a preguntarse por el tipo de estrategias que nos permitan relacionar DDHH y conciencia ambiental en la perspectiva de formación de sujetos políticos.

Toma 3: El territorio vivido

Convivo con estudiantes, y digo convivo porque con ellos paso más tiempo que el que éstos comparten con sus padres en sus hogares. Vienen de todos los rincones de Ciudad Bolívar y cada quien tiene una historia que contar y algo que decir, aunque muchas veces callen. Las mañanas silenciosas, la mudez de mis estudiantes, el autismo de los contenidos y las clases me producen comezón. Me pica la cara, las manos y sobre todo la cabeza, al tratar de descifrar la enormidad del silencio encerrado en cuatro paredes. Adelanto con ellos las clases. Cada mañana observo sus rostros y trato de no olvidar el nombre o el apellido de los más silenciosos. A los cansones es difícil olvidarlos, como regla general retengo su nombre y trato de darles la palabra tanto como me sea posible.

Con tanto silencio no es difícil percibir que mis estudiantes cargan a sus espaldas el territorio en el cual han crecido. Con el alma a cuestas expresan su singularidad, su identidad… Tratan de modificar el significado del día a día, pero la escuela, como un tsunami, cubre sus relatos con contenidos, actividades, discursos, prácticas diferentes. Los cubre con el silencio y el olvido. A veces simplemente doy la espalda y me ocupo de lo mío.

Y cuando ellos deciden hablar… ¿qué dicen?

A partir de un ejercicio de cartografía social[3] identificamos sus percepciones sobre la localidad y establecimos la existencia de hitos espaciales que tienen que ver con el ambiente, la cultura y la economía. La representación de complejos problemas relacionados con la explotación minera y con el destino de las basuras da cuenta de ello.

Encontramos que los estudiantes reconocen como topofilia el espacio abierto, el campo, la esencia de la ruralidad. Los estudiantes provenientes de la zona urbana perciben el colegio como una institución rural alejada de los contextos y territorios cotidianos para ellos y relacionada con la tranquilidad, la recreación y la protección. El entorno rural entraña una visión positiva que contrasta fuertemente con sus experiencias en otras instituciones de la localidad.

Pese a la multiplicidad de lugares registrados como problemáticos, hay uno que queda claramente expuesto en la mayoría de las cartografías: el basurero Doña Juana. Para los estudiantes, esa zona aparece claramente marcada como una topofobia, un lugar que no les gusta y que tienen que atravesar diariamente. El relleno sanitario plantea una preocupación ambiental, tanto para

[3] El ejercicio cartográfico, realizado en el mes de octubre de 2011, contó con la asistencia de representaciones institucionales y locales. En las primeras se mencionan, además de lo ya escrito, las canchas deportivas múltiples como topofilias (espacios en que el individuo se siente tranquilo, cómodo) y algunos salones de clase como topofobias (espacios donde el individuo siente temor, miedo). En las locales fue posible referenciar la heterogeneidad de los lugares de residencia de los estudiantes, sus topofilias (principalmente Centros de Atención Inmediata, CAI, y comedores comunitarios) y sus topofobias (lugares de consumo de drogas, robos y asesinatos).

la ciudad como para los habitantes de la localidad de Ciudad Bolívar. Sin embargo, su impacto sobre el medio circundante no ha sido específicamente establecido, y menos aún las posibilidades reales de reparación del daño causado. En las representaciones de los estudiantes notamos el señalamiento del lugar, pero el problema ambiental es percibido como algo externo a ellos y no como una amenaza directa al ejercicio de sus derechos ambientales.

Toma 4: El territorio interiorizado

¿Cuántos árboles y parques puede haber en las colinas de Ciudad Bolívar? No he visto muchos. Me gusta ir y sentarme en el Alto de la Cruz y observar desde allí el pequeño corregimiento. No conozco a muchos de sus habitantes, pero desde allí puedo verlos a todos como hormiguitas realizando la faena del día. Me gusta cuando llegan los camiones cargados de papa y zanahoria, me entretiene ver caminar a la gente por la pequeña plaza. Comparto la opinión de mis estudiantes: "Profe, donde yo vivo no se ven estas cosas". Admiro el campo y a su gente.

En aquella mañana el sol despuntaba entre las verdes montañas y el paisaje parecía idílico. Sabía que un día así no podía pasar inadvertido para mí o para mis estudiantes. Fue entonces cuando decidimos realizar una caminata corta por los alrededores. Por aquel entonces todavía no conocía la quebrada; los propios niños y niñas de Pasquilla me arrastraron hasta allí, me tomaron de la mano y me guiaron entre potreros, cañada arriba. En "Tapa Verde" me dediqué a contemplar el agua que a todos nos hacía sentir mejor: ¡un hermoso regalo que fluye entre las montañas y desciende por una cañada poco profunda y poblada de arbustos y vegetación nativa!

La quebrada –fuente de vida, manifestación sabia de la coexistencia de los organismos vivos– no puede desaparecer. ¡Cuántos lugares como aquel lo han hecho ya! ¡Cuántas quebradas y cañadas se han convertido en el depósito de los males de la ciudad! La expansión arrasadora de calles y barrios pone en riesgo las fuentes de agua. Para mí, el futuro se esfuma cuando la ciudad con su avanzada de rellenos, fábricas y minas se traga la dignidad del campo.

¿Qué hacer entonces?

Son múltiples las tareas sociales a las que debemos responder desde la escuela. En cada contexto histórico se han definido una serie de políticas, cátedras, programas y eventos que se presentan como alternativa ante las insuficiencias políticas, económicas y éticas de nuestro país y que alteran las dinámicas propias de la escuela al restringir implícitamente su autonomía. Cada gobierno aporta lo que considera que es la orientación correcta en materia educativa. En el último periodo, la educación pública de Bogotá se vio afectada por proyectos tales como la Reorganización Curricular por Ciclos, las Herramientas para la Vida y la implementación de una Base Común de Aprendizajes.

Este acto de estandarización, que supone la intención de control de los procesos escolares, termina muchas veces desdibujando las que deberían ser preocupaciones de la escuela orientadas a la formación de sujetos conscientes del tiempo que viven, cualificados académicamente y comprometidos con el mejoramiento de la calidad de vida propia y del entorno humano y ambiental. En ese sentido, las exigencias gubernamentales que pretenden un mejoramiento educativo son tábula rasa que ignora

contextos diferenciados, necesidades y reivindicaciones particulares: en Ciudad Bolívar lo urgente puede ser el trabajo, la autoestima, la familia, la tranquilidad… el medio ambiente.

Al considerar lo anterior, asumimos que el problema ambiental es responsabilidad de todos y que no se está haciendo lo suficiente. Es entonces apremiante la necesidad de sondear en la contaminación y el desperdicio, como hijas naturales del consumismo propio de este sistema económico que debe y no asume las responsabilidades por los daños causados al ambiente y a la humanidad, así como brindar garantías de no repetición. Sólo por esta vía será posible maximizar los efectos de alternativas de tipo doméstico o local.

Es compleja la comprensión de las posibilidades de abordaje de esta situación macro en la perspectiva de derechos y de compromiso humano de la Escuela. En nuestro colegio hay un reconocimiento formal de la importancia de los derechos ambientales y los documentos dan cuenta de eso: hemos adoptado un Proyecto Ambiental Escolar (PRAE) y un Proyecto Integral de Gestión Ambiental (PIGA), con valiosos aportes. En años anteriores se han realizado esfuerzos dirigidos a la educación ambiental y acciones como la separación de residuos sólidos o la instalación de canecas (que en la mayoría de casos no son correctamente utilizadas por docentes y estudiantes); así mismo, en el marco de una propuesta comunitaria asociativa, en la sede de Pasquillita se han obtenido importantes resultados en agricultura orgánica, aprovechamiento de desechos y concienciación ambiental.

La escuela no ha sido sorda a la responsabilidad ambiental, pero su respuesta es tímida. La tensión entre las

prácticas educativas tradicionales y las innovadoras, al contrario de posibilitar un diálogo de saberes, ha despertado una rivalidad traducida en falta de trabajo en equipo y en la insularización de propuestas que, de otra manera, podrían ofrecer un gran beneficio. Frente al afán directivo por responder a las tareas trazadas y supervisadas por el nivel central, languidece el apoyo (en tiempos, espacios y recursos) a programas de manejo ambiental de largo alcance que obren por fuera de las fechas y condiciones de requerimientos estipulados.

Con base en una lógica más administrativa que educadora, la SED orienta semanas ambientales, elección de vigías y formación de comités ambientales que, a fuerza de presión, terminan por carecer de sentido. Por ese camino la escuela pierde de vista su objetivo de formación e inclusión y termina cada vez más alejada de las realidades de sus estudiantes, del contexto y de las participaciones comunitarias y sociales que lo complementan.

Proponer la concienciación como objetivo de la formación ambiental implica ir más allá de los derechos positivos, trascender el cercado de la institución y orientar las acciones cotidianas desde una perspectiva de conciencia de humanidad, de compromiso y responsabilidad con el planeta. Es necesario salir del aula, atravesar la portería, dialogar con la comunidad, reconocer el territorio, su historia, las preocupaciones inmediatas de sus pobladores, dar pasos políticos y fomentar la movilización entre la comunidad educativa.

Es claro que la cuestión ambiental es importante y que sobre ella se edifica el futuro del planeta. Para los habitantes de la zona rural la reivindicación de su derecho sobre el territorio ha sido una lucha constante. Sin em-

bargo, la memoria sobre estos procesos y sus resultados ha sido olvidada y desconocida. Rememorar lo que ha pasado al escuchar a quienes lideraron movilizaciones, a quienes se quedaron en sus tierras y no las dejaron ocupar por el basurero estatal, a quienes resistieron, es una tarea que está por hacerse si comprendemos que la formación en DDHH debe partir del reconocimiento y la visibilización de nuestros problemas.

En el imaginario de los estudiantes el ambiente sano y limpio no aparece como una reivindicación o un derecho que debe ser reclamado y protegido. El ambiente parece ser algo estático, externo, una responsabilidad de todos y que al mismo tiempo no corresponde a nadie. La presencia del Parque Industrial y Minero y del relleno sanitario de Doña Juana en la zona periurbana parece estar naturalizada por la comunidad educativa, bajo la idea de que el territorio "siempre ha sido así", sin cuestionar y reflexionar a profundidad sobre los procesos económicos, sociales e incluso segregativos que han ocurrido en estos territorios.

Los criterios sobre el problema ambiental están anclados en las experiencias de vida de los estudiantes. En este sentido, la pregunta acerca de cómo los jóvenes de nuestro colegio construyen concepciones ambientales a partir de sus experiencias en el territorio de Ciudad Bolívar, orienta el proyecto que auspiciamos en el área de Ciencias Sociales y que busca visibilizar este inmenso problema y proponer la formación política de los estudiantes basada en la acción.

Toma 5: Se hace camino al andar

> *Detesto que se aburran en mis clases. En algunos momentos –casi todos– me es difícil comprender a los alum-*

nos; desconozco quiénes son, dónde viven, qué piensan y cómo solucionan sus problemas. Con el afán de temas, tiempos, actividades, evaluación, notas, asistencia o disciplina, sus vivencias, experiencias y anhelos suelen quedar al margen de las prioridades. Tampoco comprendo la actitud de mis compañeros. Parecería que algunos de ellos –al igual que los estudiantes a quienes critican– asisten mecánicamente al colegio a cumplir con el horario, sin mayor pretensión de incidencia en las prácticas escolares, en las relaciones comunitarias. Me habían advertido que esto solía ocurrir después de cierto tiempo de trabajo, cuando el paisaje se vuelve común, el aprendizaje parece no avanzar y la comunidad es el factor que se debe mantener al margen. Esta explicación no me satisface porque también conozco docentes que superan la década de labores en el colegio y aún se maravillan con los colores de la montaña, y envueltos en ruanas, gorros y guantes asumen con doble dosis de tinto el penetrante frío de las mañanas y todavía se encuentran, cómplices gustosos, en las sonrisas de sus estudiantes.

Me cuestiono entonces acerca de mi labor, porque, en definitiva, quiero que trascienda. Llegué a Pasquilla sin saber de la existencia de la vasta zona rural de Ciudad Bolívar y ahora me siento comprometido con ella… Consciente de la adversidad, asumo el trabajo arduo y cooperativo como método y la esperanza como pilar pedagógico.

Si se trata de asumir… ¿Cómo asumir el problema ambiental?

La crítica situación del medio ambiente, que se manifiesta en diversos efectos de impacto mundial, exige acciones urgentes que si bien no lograrán revertir los daños causados a la naturaleza, por lo menos pueden frenar sus consecuencias devastadoras. En ese sentido, la protección del

ambiente es tarea de todos los seres humanos. A cada uno le corresponde la obligación específica de no convertirse en una carga para el planeta, con todo lo que ello implica, y de propiciar relaciones personales que posibiliten la fraternidad en el mundo. De manera concreta, el aula es escenario propicio para construir propuestas pedagógicas orientadas a la transformación ambiental. Los colegios y la comunidad educativa tienen la función de fortalecer la conciencia y la acción ambiental.

Los colegios desempeñan entonces un papel fundamental en la educación ambiental; más todavía, una jurisdicción rural como Pasquilla debe asumir un papel de liderazgo en la localidad en materia de protección medioambiental. Docentes, directivos y estudiantes debemos promover una apertura hacia la comunidad, orientada a que ella participe en los procesos de la escuela y, conocedora de su situación, tome parte en sus iniciativas.

Con la convicción de que las relaciones humanas descansan en la relación hombre-entorno y que el compromiso ambiental supera la visión antropocéntrica, según la cual el ser humano tiene derecho al medio ambiente, nuestro Proyecto de DDHH, como vehículo de integración del tema al currículo escolar, trabajará como asunto central del presente año en la formación de conciencia ambiental, evidenciada en una serie de prácticas y acciones de carácter personal y colectivo.

Pensando en la formación ambiental, llevaremos el problema de la protección ambiental a los tres grandes agentes de la acción educativa: estudiantes, docentes y padres de familia. Para tal fin desarrollaremos una serie de diálogos entre la comunidad y los estudiantes, en los

cuales se compartan saberes, se reconozca la diferencia y se fortalezca la relación comunidad-institución en la construcción de propuestas colectivas.

Para utilizar la práctica social e incidir políticamente, buscaremos que el estudiante se asuma como sujeto político y en ese sentido pueda argumentar sus convicciones, criticar lo que considere equivocado y proponer alternativas de desarrollo para su comunidad y la sociedad en general. Con ese fin, apoyamos la creación y participación de diferentes espacios de discusión, organización y acción estudiantil institucional y local, tales como la Mesa de estudiantes rurales.

Finalmente, buscaremos difundir masivamente información, aciertos y vulneraciones en materia de derechos ambientales a través del boletín *Tertulia educativa*, así como de diferentes canales de expresión internos y externos a la Institución. Este año colaboraremos en el periódico rural que fue propuesto por la escuela de Pasquillita y que pretende integrar organizaciones sociales, colegios y comunidad en torno a la construcción de una visión colectiva de la ruralidad.

Como coda de este artículo, reiteramos nuestro llamado a reconocernos en la diferencia, a pensar y trabajar por una ciudad integradora donde campo y urbe sean igualmente valorados y donde los DDHH constituyan una realidad cultivada por la esperanza. Convocamos a todos los interesados en la protección del ambiente a construir redes de promoción y apoyo y a que no desmayen, a fin de que nuestra mentalidad cambie para que mantenga presente la idea de que esta tierra no nos pertenece sino que le pertenecemos a ella.

A las autoridades distritales y locales y a los administradores del Relleno les hacemos el llamado urgente para que pongan en marcha proyectos de impacto sostenible y atiendan de verdad los problemas causados, con pleno reconocimiento de la dignidad de las comunidades campesinas.

Juguemos por un minuto a pintar a Ciudad Bolívar. Hagamos un concurso en el que usted se atreve a dibujar sobre un gran lienzo ese extraño y abigarrado mosaico que se extiende sobre el sur bogotano. ¿Cómo la trazaría usted? ¿Dónde establecería los matices? ¿En los barrios? ¿En las situaciones? ¿En las emociones? ¿En las historias? ¿Qué quisiera usted mostrar de ella? ¿De qué color pintaría los colegios? ¿Qué imágenes representarían a los jóvenes, niños y niñas? ¿Qué color predominaría en sus cuadros?

Un momento… ¡Permítame imaginar!... El color del agua… El color de los parques… El color de sus calles…

En esta tierra que tantos desconocen, quisiera pintar la alegría de los niños que suben hasta aquí, quisiera pintarla sin sus angustias. Trazaría una nueva carretera que no tiente al destino, y pintaría en las casas puertas abiertas, ya no a la basura, sino al encuentro, al diálogo entre lo rural y lo urbano… Me pintaría a mí mismo...

IMAGINARIOS, TENSIONES Y ALTERNATIVAS SOBRE LOS PROCESOS DE EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS EN LA IED EDUARDO UMAÑA MENDOZA[1]

Por Víctor Ángel Sastoque Espinosa
Douglas Giovany Rodríguez Heredia
Gloria Bermúdez, Juan Sebastián Diago Camacho
Manuel Garzón Tenjo

> Los educadores en derechos humanos que asumen una perspectiva de pedagogía crítica deben entender, analizar y ser conscientes de cómo el componente de poder de la educación y el currículo funcionan e interactúan, determinando cómo las personas se forman y se empoderan para ser sujetos de derechos.
> *Educación en derechos humanos: un desafío para los docentes de hoy*.
>
> Abraham Magendzo

Capa sobre capa de una mezcla de cemento, ladrillo, asfalto y polvo componen el paisaje de los barrios de esta zona periférica de la ciudad; hasta hace pocos años no existía aquí la contraposición entre espacios rurales y

[1] El presente documento es una reflexión hecha en torno a la experiencia de trabajo en derechos humanos desarrollada en el Colegio Eduardo Umaña Mendoza desde el año 2006 hasta el presente. Dentro de la metodología utilizada los diarios de campo fueron insumos de primer orden.

urbanos.[2] A medida que la violencia arremetía contra el campesinado, éste se volcó hacia las grandes ciudades y poco a poco fue poblando extensas zonas que, a decir de muchos, constituían un *continuum* urbano-rural (Diario de campo nº 2)[3]. Al llegar a la ciudad, ella ofrecía al inmigrante sólo un pedazo de tierra donde instalarse con lo poco que traía. Así, por paradójico que parezca, salir corriendo de sus territorios en busca de paz era apenas el inicio de una cadena de situaciones azarosas que minaban la esperanza de ese espejismo llamado "un mañana mejor".

Los nuevos pobladores se ubicaron en lo más lejano de la ciudad y en lo más cercano que encontraron para sobrevivir. Con el transcurrir del tiempo y a medida que se encontraron rodeados de cientos de personas, empezaron la tarea de hacer parte de la ciudad. Lo primero consistió en pelear por lo básico y necesario: servicios públicos (luz, agua y alcantarillado). A medida que el paisaje rural se transformaba en una mole gris y se despojaba de su vestidura campesina, apareció –como invocada por *Dionisos*–, aquella figura que reconoce la ley del más fuerte y el poder del individuo.

El mundo campesino se desplazó paulatinamente hacia el páramo de Sumapaz. Junto a él, diversidad de cosmovisiones, sistemas de valores, territorialidades y memorias debieron abrirle paso a una precaria modernización urbana. La ciudad fue configurada al tenor de la más elemental supervivencia, a través de la cual miles

[2] Se hace referencia de manera general a la UPZ 58, de la localidad de Usme. El proceso de urbanización de este espacio empieza a gestarse hacia mediados de la década de 1980.
[3] En adelante citados como (DC. #).

de hombres y mujeres se enfrentaron, inicialmente a la crudeza del desarraigo y luego a la brutal defensa de la propiedad sobre la tierra. Así pues, la tenue línea entre la violencia, la supervivencia y el conflicto armado interno, sin lugar a equívocos, son puntos de referencia obligatorios en la comprensión de nuestra comunidad.

Las generaciones posteriores, nacidas en la década de los noventa, se vieron enfrentadas a la consolidación de sus barrios. Llegaron las luchas por las redes de servicios públicos y la legalización de la propiedad de los terrenos, al igual que las primeras escuelas y los distintos esfuerzos por crear genuinos lazos comunitarios. Al respecto, don Belisario, habitante del barrio Sucre III, comentaba:

> esto se debe a don Arcesio Quiroga, quien representaba a la cooperativa Covisucre, quien junto a la firma Acodinco participaron en la parcelación y venta de los lotes, pensando en los habitantes que llegaron en 1984 […] A través de la autoconstrucción y autogestión logramos obtener los servicios públicos. Antes se lavaba en la quebrada El Piojo y de allí se traía el agua, de los nacederos (Doc. Nº 3).

De manera similar, don Eduardo Mora, habitante del barrio Villa Anita (Primer Sector), nos contó:

> hace 23 años esto era sólo potrero. La primera casa fue la de Ángel Mora […] En el año de 1994 se adquieren las primeras escrituras públicas. Recuerdo que se hizo un hoyo para recoger las aguas lluvias para las construcciones. También les vendíamos el agua a cien pesos al barrio circunvecino (Doc. Nº 3).

El Estado colombiano, por su parte, más preocupado por los intereses de los terratenientes y medianos propietarios que por la garantía de los servicios de energía

eléctrica, acueductos o alcantarillados, miraba con mucha desconfianza el fortalecimiento de la nueva comunidad y sus preocupaciones se tradujeron prontamente en el arribo de la fuerza pública y posteriormente de grupos paramilitares (DC.3).

Con el tiempo el creciente poder del narcotráfico visualizó en esta ampliación de la urbe, tanto el lucro del microtráfico como la segregación territorial, tan necesaria para el afianzamiento del poder de las mafias locales. Para ese cometido era preciso proyectar un "mundo subnormal", caracterizado por una evidente descomposición sociocultural, en cuyo escenario se circunscriben sujetos ajenos a cualquier idea de civilidad. El principal blanco de este proceso fue la juventud y por ese flanco se abrió la puerta a la legitimación de toda suerte de violaciones de los derechos humanos (en adelante, DDHH), entre ellas, la mal llamada limpieza social.

Desde luego, el agregado de conflictos a los cuales se ve abocada nuestra comunidad –pandillas, drogadicción, violación de los DDHH, etc.– no es un factor inherente a la naturaleza de los sujetos sino un complejo entramado de violencias promovidas por grupos económicos subterráneos y por el Estado mismo. Unas veces como ejercicio arbitrario de poder y otras como respuesta a éste, las conculcaciones de la vida y la dignidad humana son evidentes.[4]

[4] De acuerdo con la caracterización de los factores de riesgo elaborados por la alcaldía menor de Usme, la localidad presenta un alto porcentaje de movilidad de los conflictos, por lo cual ha sido considerada por la administración central del Distrito como una jurisdicción crítica debido a que su población se encuentra en los rangos 1 y 2, en términos de estrato social. Ello implica que se presenten distribuciones socioespaciales particularmente irritantes y que el conflicto social crezca con especial intensidad (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2009).

Nuestro colegio se inscribe en ese contexto. No se trata de una respuesta final a todas las incertidumbres aquí planteadas sino de un nuevo elemento dinamizador, un sujeto colectivo con un horizonte claro y pertinente: la batalla por la garantía y defensa efectiva de los DDHH. Este sueño se inicia el 2 de marzo de 2006 cuando la comunidad de la localidad de Usme fue escenario de un gran acontecimiento, alegre y esperanzador: la Alcaldía Mayor de Bogotá y la Secretaría de Educación Distrital inauguraron el Colegio Eduardo Umaña Mendoza con una de las mejores infraestructuras del Distrito Capital, para honrar la memoria del defensor de DDHH, maestro, intelectual, humanista y jurista, cuya experiencia de vida pretendemos recoger en el escrito "Eduardo Umaña Mendoza: un humanista social".[5]

El vínculo entre nuestra comunidad educativa y la memoria –o las memorias– que perviven ligadas al recuerdo del maestro Umaña Mendoza nos ha impuesto un reto: educar en DDHH. Este propósito fundacional no ha tenido el impacto esperado sobre la comunidad educativa y, de hecho, a lo largo de nuestra experiencia ha sido posible identificar un distanciamiento general de la comunidad escolar frente a lo que podríamos denominar el carácter umañista de la institución.

Desde luego, ese no ha sido un camino unívoco y carente de contradicciones. Entre las distintas representaciones se evidencia la aparición de una serie de tensiones

[5] Eduardo Umaña Mendoza –como lo hiciera también su padre, Eduardo Umaña Luna– dedicó su vida profesional a la defensa de los intereses populares de las mayorías empobrecidas, de los desplazados, marginados, silenciados y desaparecidos en el marco del conflicto armado interno del país; confrontó y cuestionó al Estado y le exigió que cumpliera su deber constitucional.

frente a la educación y la formación en DDHH, determinadas por una gran variedad de coyunturas y perspectivas históricas y políticas: todo aquello que pueda ser nombrado dentro de la categoría de DDHH ha sido reeditado en el escenario educativo.

Muy a menudo la educación en DDHH se presenta como un asunto cercano más que todo a la moral pública o el "buen comportamiento". En docentes y directivos académicos no es raro escuchar que un comportamiento reproblable tiene que reflejarse en la nota académica de DDHH. Peor aún, viene ganando terreno la idea que asocia la degradación social y cultural con la concesión de derechos y garantías constitucionales a los menores de edad: "la educación se vino a menos desde que les dijeron a los muchachos que tenían derechos" (DC.1), y esa parece ser la fórmula explicativa de los problemas convivenciales de nuestro colegio.

Para este tipo de defensores de los derechos y las "buenas costumbres" el asunto es simple: si equiparamos una idea de DDHH al cabal cumplimiento de los manuales de convivencia –por lo general, verticales en su entendimiento de la autoridad y obcecados en su apego acrítico a la ley–, lograremos una garantía efectiva. Bajo esta perspectiva, cualquiera puede convertirse en un potencial victimario, sobre todo si se encuentra en el lugar menos privilegiado del "desequilibrio" de poderes.

¿Quiénes serían, entonces, los nuevos violadores de los DDHH? En primera instancia podríamos identificar a los estudiantes "indisciplinados". En este colectivo convergen quienes conversan indiscretamente en clase; aquellos que mastican chicle; desde luego, quienes agreden física y verbalmente, sobre todo si se trata de un "supe-

rior"; los que no cumplen con sus labores académicas, los evasores y en general, todos los estudiantes que no honran el perfil institucional.

Y no son únicamente los estudiantes. También existe otro grupo que, al decir de algunos docentes y directivos docentes, se ha constituido en una verdadera amenaza para el derecho a la educación: los docentes sindicalizados, críticos y "politizados". Ni qué decir cuando se trata de trabajadores de servicios generales y administrativos. Para estos docentes y directivos docentes, amantes del cumplimiento del deber y el respeto de los estatutos, nadie debería salir a las marchas y movilizaciones, pues, según esa lógica, "no podemos violar los derechos de los niños para exigir los nuestros" (DC.1). Se presume el temor de ver confrontadas nuestras prácticas como educadores. Temor a que en el sistema educativo se instaure el debate crítico y analítico que, en mayor o menor medida, termine cuestionando la impertinencia de las jerarquías en la organización escolar.

No es extraño encontrar posturas que pugnan por un modelo educativo más cercano a la lógica empresarial o a las competencias laborales, con el objeto de brindar al estudiantado *verdaderas herramientas* que permitan a los jóvenes insertarse rápidamente en el mundo laboral y colaborar económicamente en el sostenimiento de sus familias. De esa manera los DDHH aparecen como un saber frívolo y carente de sentido, sin ninguna pertinencia.

Incluso, es común encontrarnos con la máxima de que "cada derecho tiene un deber y antes de los derechos están los deberes" (DC.1). Esta lógica, articulada en una extraña simbiosis entre buena ciudadanía y eficiencia laboral, ha llevado a que el respeto de los DDHH se

asemeje a la caridad o la misericordia: a su disfrute antecede el padecimiento del deber cumplido.

Teniendo en cuenta los planteamientos hasta aquí abordados, las características del contexto y algunas reflexiones sobre los imaginarios existentes en torno a los DDHH, consideramos que la construcción de una noción alternativa de éstos debe partir del siguiente interrogante: ¿qué elementos permitirían enunciar el carácter alternativo de la educación en DDHH en el marco de la experiencia del Colegio Eduardo Umaña Mendoza?

En ese sentido presentamos este acumulado pedagógico que parte de la reflexión en torno de algunos principios teóricos y conceptuales, continúa con la descripción de la experiencia concreta y finaliza con la proyección de una propuesta educativa alternativa en la institución.

Elementos decisivos…

Reflexionar pedagógicamente sobre los DDHH ha despertado en nosotros una excitante preocupación por la construcción de senderos alternativos que nos permitan encontrar formas distintas de asumir la escuela, la comunidad y en general nuestra sociedad.

En el quehacer pedagógico nos hemos propuesto adelantar un reconocimiento crítico de las distintas tensiones que confluyen en la escuela, en el marco de sus relaciones con el contexto y de los distintos conflictos que surgen. Eso nos ha permitido reconocer el conflicto, no como un acontecimiento negativo sino, por el contrario, como una oportunidad para el análisis, comprensión y transformación de las condiciones de la realidad que lo alimentan.

En el Proyecto Educativo Institucional nuestra institución ha decidido asumir progresivamente el modelo pedagógico socio-crítico como punto de partida del trabajo. Esto nos plantea retos importantes que empiezan con el distanciamiento de muchas de las prácticas educativas tradicionalmente implementadas en la escuela y que se manifiestan en que hayamos:

- instituido como punto de partida el objetivo del cambio y la construcción colectiva de nuestro porvenir, nos proyectamos como actores críticos y activos en este proceso;
- construido una malla curricular fundamentada en las ciencias sociales como área integradora que como ejes de la integración curricular establece la promoción del liderazgo, el análisis crítico de la realidad y la gestión comunitaria;
- promovido activamente el ejercicio de prácticas horizontales de interrelación entre los distintos actores de la institución;
- asumido críticamente el discurso y las prácticas educativas sobre los DDHH, al reivindicar sus potenciales ético-políticos en coherencia con el desarrollo oportuno de los anteriores elementos.

Estamos convencidos que, en buena medida, los principios mencionados cobran sentido en cuanto se constituyen en materia viva. Una de las críticas más conspicuas de las pedagogías críticas, en particular a la educación en DDHH, tiene que ver con un cariz aparentemente nominal y, en ese sentido, fuertemente limitante. Nuestro intento de transgredir esta probable esterilidad de los DDHH tiene su expresión en el Observatorio de Derechos Humanos Eduardo Umaña Mendoza (en adelante, ODH-EUM).

La investigación como apuesta por la defensa de los DDHH

En este momento hacemos un ejercicio retrospectivo sobre nuestro propio ser pedagógico y docente, en tanto que mediadores de los procesos que hemos construido. Eso implica adentrarnos en los intereses que de manera colectiva han constituido la ruta; acogernos a la idea de que nuestras complejas maneras de ver, entender y relacionarnos con el mundo permiten encontrar un camino de unidad entre el carácter social e histórico del contexto y nuestros objetivos significativos y significantes.

El intrincado mundo de las palabras, los discursos, los símbolos, los signos, las representaciones materiales e inmateriales son tanto portadores de sentido como construcciones sociales que ejercen un poder de mediación sobre la realidad de las que emanan.

Los DDHH, las pedagogías críticas, el análisis de la realidad, la formación de líderes comunitarios –ejes estructurantes del horizonte institucional– no están articulados en un vacío que los alimenta. Su basamento concreto ha sido precisamente el ejercicio colectivo vinculado en una serie de tensiones y disputas. ¿Cuáles han sido esas disputas y tensiones? Dar forma y contenido a unos muros –por demás abrazados al frío matutino y la espesa niebla que los envuelve– con base en la vivencia de los DDHH. Una labor que obligó a indagar sobre ellos, en un ejercicio que constituyó el primer campo de tensión.[6] Como los DDHH son transversales al horizonte institucional, su materialización implicó un segundo campo de tensión:

[6] Para el análisis de los imaginarios sobre este tema, ver la primera parte del texto.

de qué manera lograrlo; cómo transformar los discursos en prácticas y acciones deliberativas con capacidad de acción e intervención de la realidad; cómo no caer en prácticas pedagógicas que asuman los DDHH como un ejercicio llano de retórica académica. Desafío difícil de asumir, con más razón cuando el conocimiento de los problemas se abrazaba a ideas generales y muy particularizadas por el sentido común, propenso a agenciar discursos generales que versan sobre la violencia colombiana,[7] nuestro tercer campo de tensión.

Estos tres momentos de disputas y tensiones se convirtieron en trascendentales para un grupo de maestros, tanto más cuanto que la comunidad agitaba la idea de un cambio en la manera de asumir la perspectiva institucional. ¿De qué manera? ¿Estableciendo un currículo para los DDHH? Si ese era el camino ¿qué asuntos abordar?, ¿cuál era su relación con el contexto? Pronto observamos que, más que necesario, era imprescindible establecer estrategias que nos permitieran un conocimiento básico sobre la situación concreta de los barrios: su origen, sus primeros habitantes y sus memorias, el reconocimiento de prácticas y actores sociales, la situación de vulneración de los DDHH, etc. A medida que el proceso iba adquiriendo forma y contenido, se instituían las relaciones entre educación e investigación, comunidad y escuela.[8]

---

[7] Lo central es identificar las particularidades del contexto, sin desconocer las condiciones estructurales del país.

[8] Con ello hacemos especial énfasis en la idea de que es necesario conocer el contexto para articularlo a los procesos educativos a través de la vinculación de la comunidad, como sujeto productor histórico y como sujeto de interpretación. Si bien la Escuela, como actor social, incorpora las dinámicas del contexto, plantea asimismo estrategias de reconocimiento y superación de aquellas que le aquejan.

He aquí el inicio del ODH-EUM. Éste se ha convertido en el mecanismo de realización de nuestras apuestas y en el ejercicio de mediación de las tensiones y disputas, a la vez que ha permitido fortalecer las relaciones atrás expuestas. El ejercicio ha requerido la promoción de acciones dinamizadas en tres estrategias concretas: a) establecer mecanismos conceptuales y metodológicos que permitan realizar un seguimiento específico y sistemático de la condición de los DDHH; b) realizar una indagación preliminar sobre la construcción histórica del territorio; c) determinar los procesos surgidos del juego de intereses de los estudiantes y que contribuyan a la promoción, protección y garantía de los DDHH, mediante lo que se denominó Iniciativas Juveniles.[9]

Era hora de echar a andar, a vuelta de brazo, como dicen los abuelos, nuestros objetivos desde los propios cimientos que los constituyen. ¿Por qué a vuelta de brazo? Porque esta metáfora se alimenta del trabajo colectivo, en ella reside la unión de esfuerzos en procura de objetivos específicos. Convencidos de que era necesario establecer el vínculo entre escuela y comunidad, estudiantes y maestros nos reunimos un día cualquiera para planear estrategias de indagación de los problemas que nos interpelaban: es que allí pasa esto, acá lo otro, mire que está ocurriendo aquello y así, entre la euforia y algo de hermetismo, el contexto fue despojado de sus vestiduras. "¡Preguntémosle a la gente!", "¡realicemos un recorrido por los barrios!", "¡hagamos entrevistas!". "¿Por qué no elaboramos un mapa en el

[9] Este proceso fue apoyado por la Fundación Instituto para la Construcción de la Paz (Ficonpaz) en convenio con la Secretaría de Educación Distrital (SED) y la Organización Internacional para las Migraciones (OIM).

que identifiquemos los problemas?". Sí, ya estábamos dispuestos para el trabajo.

Entonces nos fuimos para Cachipay, en suelo de Cundinamarca. ¿Cachipay? ¿Qué tiene que ver ese municipio con el trabajo de indagación e investigación? Allí fue donde nos dimos cita para elaborar el ejercicio de las Cartografías Sociales. Raro, ¿verdad? ¿No era más sencillo hacerlo en el propio colegio? Porque quizás allí radica el hecho de poder comprender las dinámicas del contexto esto es, alejándonos por un breve periodo de tiempo –fin de semana– de él, para reconocerlo mediante su propia abstracción. Pero quizás, también, acercándonos de una manera más desprevenida, sin afán, a las construcciones y narraciones de los estudiantes que participaron de la realización de dichas cartografías.

Una vez elaboradas las cartografías sociales, identificadas las topofilias y las topofobias y "objetivado" el contexto, sólo nos faltaba el recorrido por los barrios para correlacionar la información construida a partir de los anteriores ejercicios. Durante el día de la cita para llevar a cabo nuestra tarea, el frío que atravesaba las montañas desde el páramo de Sumapaz y que se sumerge en los intersticios que componen el decorado de la urbe condensado por el calor abrigador de las euforias y esperanzas de quienes nos disponíamos a realizar el recorrido: una mixtura de personas convocadas por esa mágica idea de volver sobre lo que se ha construido.

Mediante el reconocimiento del territorio se evidenció un problema que para nosotros se convirtió en estructural: el Proyecto Urbanístico Nuevo Usme, que viene adelantando la empresa mixta Metrovivienda y mediante el cual se proyecta la expansión de la ciudad a la luz

del Plan de Ordenamiento Territorial. La caracterización de las relaciones económicas y sociopolíticas en torno del proceso de urbanización de Usme, así como las relaciones que se establecen entre las dinámicas urbano-rurales, constituyeron una disyuntiva particular.[10]

Poco a poco la euforia cedió ante la indignación. No han sido suficientes casi tres décadas de crecimiento exponencial de la ciudad, para encontrarnos ahora con que éste sigue su marcha triunfal y se encuentra abrigado en la legalidad del Estado, que no por crecer deja de ser una empresa de despojo, al decir de los estudiantes y de algunos habitantes del sector rural. ¿Cómo detener ese proceso? ¿Qué acciones adelantar para que la comunidad conozca enteramente este problema? ¡Un juicio a Metrovivienda! Si, así como suena, un juicio como resultado del cual esta empresa no sólo informe sobre el proyecto sino que además reconozca las implicaciones de sus actividades. Juicio político y simbólico a través del cual la comunidad en general, y los estudiantes en particular, establecieron un diálogo y una discusión de manera horizontal con Metrovivienda. Ejercicio que imprimió un nuevo significado a la idea de las jerarquías y abrió las puertas al debate entre intereses en pugna.

La lectura del contexto y la asimetría de poderes permitieron la compresión de las realidades políticas, sociales, culturales e ideológicas que emergen de la cotidianidad. Abrir los espacios de trabajo para la comunidad y hacia ella coadyuvó a la promoción de los DDHH mediante su valoración crítica y la construcción de me-

[10] La idea central del ejercicio, una vez estructurado, era abordar los problemas a partir de la categoría "derecho a la ciudad", como posibilidad de vida digna para sus habitantes.

canismos de acción deliberada y creadora por parte de los estudiantes. De manera general, cuando la comunidad es quien ejerce el papel vital y dinámico en la construcción de alternativas a su realidad, es cuando el ejercicio pedagógico y educativo excede el marco rígido de la academia.

Ahora bien, el cúmulo de imaginarios, representaciones, referentes políticos, memorias sociales e individuales y desde luego, la valoración misma que circula con respecto al conocimiento, han sido parte de este mismo proceso. El ODH-EUM, además de ser un escenario de resistencias –como se ha explicado atrás–, paulatinamente propone debates más amplios y de mayor complejidad. De igual manera, viene impulsando espacios de participación que contribuyen a la construcción de nuevas prácticas sociales. El ideal consiste en que las personas se asuman como históricas, reconozcan sus capacidades de acción, decisión y transformación del mundo que las rodea, cuando éste no les permite el desarrollo de sus capacidades y potencialidades, tanto en su individualidad como en su condición de seres sociales.

Las cosas que parecen imposibles son las que más despiertan nuestro intelecto y nos permiten, mediante la práctica consciente y el estudio reflexivo, construir paso a paso un mundo realmente humano y solidario. El primer paso, dado mediante la indagación frente a los problemas de la comunidad, está en el reconocimiento que las cosas no están bien. Para ese entonces deseamos estar preparados y activar nuestra voz y nuestra acción en procura del objetivo: cambiar, transformar esa realidad mediante un giro radical dado a las prácticas que diariamente asumimos. He ahí el reto que nos proponemos.

Así nos proyectamos

Del conjunto de experiencias y reflexiones abordadas hasta este momento ha surgido con vitalidad propia la necesidad de consolidar, en términos académicos e investigativos, el acumulado pedagógico que hemos construido como institución educativa. Con este propósito, un grupo de docentes hemos venido impulsando en nuestro colegio un espacio físico y disciplinar: el Centro de Investigación en Educación y Derechos Humanos Eduardo Umaña Mendoza.[11]

El Ciedh-EUM propone una articulación efectiva de los distintos proyectos pedagógicos que coexisten de forma paralela en nuestra escuela y procura localizar posibles puntos de encuentro y complementariedad con el propósito de fortalecer el trabajo académico y el Proyecto Educativo Institucional.

Pretendemos involucrar a la escuela en la implementación de distintos ejercicios de investigación científica con la idea de que sean integrados progresivamente en el trabajo curricular. Nuestro objetivo es la promoción de prácticas pedagógicas pertinentes, capaces de sensibilizar, interpretar, intervenir y transformar coherentemente nuestras realidades, acercando a su vez nuestra comunidad a la educación superior, de cara a los problemas de nuestro contexto.

Una reflexión hecha por el movimiento popular indígena de la Selva Lacandona, de México, esboza la síntesis de lo que hasta aquí nos hemos propuesto:

[11] En adelante Ciedh EUM.

> hoy [...] ha llegado la hora de romper el silencio, de romper los muros y las cadenas de injusticias. Los sin voz y los sin rostro tendrán por fin el rostro y la palabra que resonarán en todos los rincones de la tierra. (Sexta Declaración de la Selva Lacandona, 2005).

Bibliografía

Alcaldía Mayor de Bogotá. *La salud y la calidad de vida en la localidad 5, Usme*. Bogotá, Anónimo. Testimonio. Febrero de 2011. Diario de Campo Nº 1.

Anónimo. Testimonio. Febrero de 2011. Diario de Campo Nº 2.

EZLN (junio de 2005). *Sexta Conferencia de la Selva Lacandona*. [Homepage]. Consultado el 28 de febrero de 2012 de la World Wide Web: http://enlacezapatista.ezln.org.mx/2005/11/13/sexta-declaracion-de-la-selva-lacandona/

QUIROGA, A. *Testimonio*. Marzo de 2011. Diario de Campo Nº 3.

MAGENDZO, Abraham (2006). *Educación en derechos humanos: un desafío para los docentes de hoy.* LOM Ediciones. Santiago de Chile.

MORA, E. *Testimonio.* Marzo de 2011. Diario de Campo Nº 3.

“Con la comida no se juega”

COMEDORES ESCOLARES: ESPACIOS PARA PENSAR Y TRANSFORMAR LA EDUCACIÓN Y LA PRÁCTICA DE LOS DERECHOS HUMANOS

Por Equipo de trabajo[1]

1. El espacio y sus ocupantes[2]

El trabajo como docente de secundaria se experimenta muchas veces como el recorrido de una montaña rusa. Me subo a las 6:30 a.m. ¡bien temprano! Con apenas algo en el estómago para que el vértigo y el aumento de adrenalina no me causen graves efectos. Y arranco, con toda la comunidad, bien sostenidos, aunque hay algunos que se suben a último momento. Lentamente el vagón asciende con todos mirándonos las caras en espera de que algo emocionante ocurra y de pronto, tenemos

[1] El presente artículo es producto de una construcción colectiva en la que se utilizó como estrategia narrativa el relato en primera persona, y que recoge diversas experiencias del equipo integrado por Luz Adriana Gómez Arévalo, Alexander Bernal Rodríguez y Sonia Liliana Vivas Piñeros, docentes de la jornada matinal de Ciencias Sociales de la IED Antonio José Uribe, con el acompañamiento de Milena Hernández, profesional del Cinep/ppp.

[2] Para la realización de este apartado se contó con información suministrada por la Secretaría del colegio y varios docentes y estudiantes que fueron entrevistados en el mes de noviembre 2011.

en frente un pronunciado descenso que nos lleva rápidamente por entre lugares, ideas y personas. Después, una recta pronunciada, un pequeño trayecto curvo, algo que parece como un descanso, ahí viene otra cuesta, seguida de cerca por un profundo descenso y ¡ya! Se acaba el viaje luego de seis horas que parecieron seis minutos, pero que desgastaron como si fueran ocho horas… Son ya las 12:30 del día.

A veces no soy muy consciente de todo lo que pasó en la jornada y debo detenerme un momento a recapitular. Y así se pasan los días, las semanas e incluso los meses y los años… Las clases, las caras, las personas, los temas, los estudiantes, los problemas, las contradicciones, las peleas, las discusiones, la energía, la apatía y en general todas las situaciones que cotidianamente se experimentan en un colegio, más aún en uno con las particularidades que tiene el que yo frecuento día a día desde hace algo más de un año.

Sin embargo, algunas veces tengo la posibilidad material y mental de detenerme, observar a mi alrededor y sacar algunas conclusiones de la dinámica que rodea mi diario vivir como docente y la cotidianidad de los estudiantes que veo todos los días. Es así como surgen algunas observaciones hechas luego de un ejercicio colectivo que, de ser puramente observación, pasó a convertirse en una propuesta de investigación y en motivo de reflexión sobre las prácticas educativas en derechos humanos (en adelante, DDHH) y los escenarios en los cuales aquellas pueden abordarse con mayor éxito.

En las mañanas frías, con el sol apenas empezando a asomar por encima de los cerros orientales de Bogotá, justo en medio de Monserrate y Guadalupe, me en-

cuentro con el escenario que rodea el Colegio Distrital Antonio José Uribe (AJU). Por un lado, en su costado oriental la masiva y populosa carrera Décima, congestionada por el tráfico, llena de buses y busetas que a su vez también van llenos y llenas de personas, todas con la supuesta intención de llegar a sus trabajos tan cumplidamente como el trancón lo permita. En los alrededores sobresale un panorama caótico, un tanto posapocalíptico: una gran construcción del sistema de transporte masivo de la ciudad que ya lleva tanto tiempo que no me es posible recordar cómo era el panorama de esta calle antes –aunque no creo que haya sido mejor. A lo dicho puedo agregar que la escena se complementa con una considerable cantidad de habitantes de la calle que a esa hora deambulan erráticamente por los alrededores y se cruzan con todos los que en esos momentos vamos llegando. No nos sorprenden mucho, ya son parte de nuestra cotidianidad.

Voy a detenerme un momento para caracterizar de forma general a la población estudiantil del colegio: niños, niñas y jóvenes que pertenecen mayoritariamente a los estratos socioeconómicos 1 y 2. En gran proporción provienen de núcleos familiares que podríamos llamar dispersos o ubicados fuera del concepto tradicional de familia, es decir, que ocasionalmente viven con abuelos o tíos, que luego pasan a la casa de sus padres (en un alto porcentaje sólo cuentan con su progenitora) y sus hermanos (que también en proporción elevada son medios hermanos). Entre esa población es común observar a jóvenes y niños que están o han estado bajo protección del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) o de instituciones de recuperación de adicciones y que, en algunos casos, cuentan con familia aparte (hijos, hijas, compañero, compañera, o todos ellos).

He sido testigo de que para una parte considerable de los estudiantes la vida escolar significa una etapa de tránsito sin ninguna relevancia, pues las prioridades, expectativas e ideas que tienen formadas se encuentran lejos de lo que el sistema educativo puede ofrecerles. Muchos trabajan desde hace tiempo, y si a esto le sumamos las adversas condiciones de vida que mencioné, no es extraño que asuman el colegio como un espacio de socialización que les brinda la oportunidad de escapar por un momento de sus complejas situaciones familiares y personales. Situaciones que en muchos casos se acompañan de problemas de adicción a bebidas alcohólicas y a diferentes sustancias alucinógenas.

Es difícil no generalizar. Cuando me esfuerzo por dejar de hacerlo encuentro estudiantes con actitudes diferentes, producto de contextos menos adversos, para quienes la vida escolar es, o puede ser, la opción para superar las condiciones del contexto social y económico en que han tenido que crecer. Incluso me parece pertinente reconocer que, en medio de tan complicado panorama social, este grupo se muestra activo e interesado en participar en espacios académicos o de formación alternativa.[3] También es importante mencionar que algunos egresados han continuado sus estudios en instituciones de educación superior, técnica y tecnológica.

Creo que normalmente concebimos la pobreza como una condición a vencer cuando se trata de cumplir nuestros sueños o nuestros objetivos de vida. Sin embargo,

[3] Podemos citar como ejemplo la iniciativa de formación para el trabajo, impulsada y dirigida por la docente Gaby Zúñiga, quien tiene contactos con diferentes instituciones que fomentan actividades culturales y de capacitación en sectores de elaboración y manipulación de comestibles.

es paradójico que, en la práctica, para una buena parte del estudiantado del AJU, la pobreza no es un problema, una condición o una dificultad que debe ser superada (por medio del trabajo o la educación), sino una oportunidad y una condición a preservar.[4]

Puede ser que en un sentido, que podría llamarse positivo, la condición de pobreza sea una oportunidad, un reto que origine la *emancipación* (Santos, 2006), es decir, un deseo y un ánimo de cambio, la necesidad de hacer algo que provoque un giro, una transformación. En otro sentido, sin embargo, la pobreza podría considerarse como un factor negativo o quizás estratégico, como una situación de vida material, cultural y espiritual que conduce a la resignación y a la construcción de una identidad "estratégica", en la cual narrarse pobre y víctima es una oportunidad para recibir asistencia. En fin, para algunos la pobreza garantiza el acceso a beneficios asistenciales, los cuales se perderían una vez fuesen superadas las condiciones sociales y económicas que configuran esa situación o condición.

Aquí veo un problema social reforzado por la supuesta solución que se plantea para el mismo y que llamo uso negativo o estratégico de la pobreza. En el caso de la comunidad educativa del AJU, muchas de las familias no están en lo más mínimo preocupadas por mejorar sus condiciones de vida; por el contrario, parecería que su intención es seguir contándose como pobres. Tal actitud es estratégica, en la medida en que les permite acceder a los programas de asistencia que ofrecen la administra-

[4] Imagino que suena escandaloso lo que afirmamos, pero con gran extrañeza lo hemos venido observando los docentes que realizamos este ejercicio reflexivo.

ción distrital y las instituciones de cooperación internacional de carácter religioso y humanitario que funcionan en ese sector.

Me pregunto si esta ayuda cumple realmente su objetivo o si lo que alienta es una reproducción de las mismas condiciones y carencias que intenta combatir. Me pregunto esto por la lógica de dependencia que despierta el asistencialismo: que amplias capas de la población no consideren dejar de depender de esta ayuda y, por el contrario, enfoquen todos sus esfuerzos en la búsqueda de la mayor cantidad posible de asistencias. De ese modo, vivir y depender del asistencialismo se convierten en una forma de vida y de subsistencia que termina asumiéndose y, posiblemente, heredándose por generaciones.

He aquí uno de los inmensos retos que puede tener la educación en este contexto. Más allá de la preparación académica y quizás técnica que pueda ofrecer el AJU, de lo que se trata es del trabajo pedagógico orientado a formar una conciencia de ser histórico en la que el grupo de estudiantes, a condición de que logren reconocer sus debilidades, busquen potenciar sus fortalezas. Por supuesto, pueden apoyarse en todos los organismos e instituciones que tengan a su alcance, pero con un sentido de corresponsabilidad, comprendiendo que la mejora de las condiciones materiales de las personas es parte de un proyecto de vida; así como siendo conscientes de que el bienestar, tanto individual como social, es una tarea que debe ocupar el interés personal y no ser delegada como una preocupación que otros deben asumir por ellos.

Todo lo que he señalado hasta aquí se observa fácilmente en el medio escolar, en particular en un espacio como

el que centra el interés de este escrito: el comedor escolar. Este servicio que ofrece el colegio hace parte de lo que considero una sobreoferta o un manejo deficiente del sistema de comedores comunitarios que funcionan en los barrios que rodean el AJU. Cosa que es producto del inadecuado o tal vez nulo cruce de información de la población beneficiada del sector, así como de la falta de seguimiento del impacto del servicio en la comunidad. Todo esto arroja un mal aprovechamiento del servicio y la distorsión de sus objetivos como política social distrital.

2. El espacio habitado

La Institución Educativa Distrital (en adelante IED) Antonio José Uribe se encuentra ubicada en una zona bogotana bien particular y bastante heterogénea: la localidad de Santafé. Más exactamente, en la carrera Décima con calle Tercera, a pocos metros del centro histórico, político y comercial de la capital del país. Se trata de un punto de contacto central entre los históricos barrios de Las Cruces, San Bernardo y Santa Bárbara. La IED fue fundada el 4 de abril de 1984 y debe su nombre al pedagogo antioqueño que, al parecer, se hizo célebre por promover la educación pública en Colombia, ocupar un largo número de cargos en el Estado y pertenecer a una familia considerada "importante" en el siglo XIX.

Esta zona de la ciudad en particular ha experimentado grandes y dramáticos cambios entre mediados del siglo XX y los primeros años del XXI. Cabe resaltar: los fenómenos migratorios desarrollados como producto, entre otros factores, del largo conflicto armado interno que soporta el país; el proceso de evidente deterioro arquitectónico y económico; la fluctuación de su población y el protagonismo de la misma en problemas sociales

como el microtráfico, el abuso del licor y las sustancias alucinógenas; la explotación sexual; el desplazamiento de familias y la delincuencia común.

Para conocer un poco más la idea que el conjunto de estudiantes tiene del espacio que lo rodea, y no limitarnos exclusivamente al relato de nuestra experiencia personal, implementamos un ejercicio de cartografía social que, a partir de la consulta de mapas mentales, nos dejó apreciar la percepción que tienen los estudiantes sobre el espacio que habitan a diario.[5] A continuación presento algunos de los criterios seguidos para el análisis de este ejercicio:

- La idea fue que el grupo de estudiantes participantes expresaran de forma gráfica su percepción sobre los espacios que despiertan en ellos una sensación de confianza y que, por lo tanto, les agradan; así como aquellos espacios que consideran peligrosos o en los que perciben que sus derechos son vulnerados. Así mismo, se les pidió que identificaran a los grupos étnicos presentes en la comunidad educativa.

- Una vez hecho el ejercicio, separamos las representaciones que surgieron en primaria y bachillerato, ya que fue evidente que los dos grupos mantenían visiones diferentes sobre los espacios comunes que comparten en el colegio: lo que para un estudiante de primaria es una topofilia, para uno de bachillerato es una topofobia, y viceversa.

[5] Ejercicio realizado en noviembre de 2011, en el cual buscamos identificar, de forma gráfica, las topofobias (miedo a ciertos lugares o situaciones) y topofilias (gusto o afinidad con ciertos lugares o situaciones) que el grupo de estudiantes tienen del espacio escolar y sus alrededores.

- Acompañados por un grupo de estudiantes y docentes, hicimos una salida de campo por los alrededores del colegio con la idea de comparar, en los espacios concretos, los resultados del ejercicio de cartografía ya realizado anteriormente.

A continuación expongo algunas de las principales observaciones que surgieron del ejercicio realizado:

- En cuanto a las topofilias, ellas se concentran en las zonas de libre acceso, tales como las canchas deportivas, el patio cubierto cercano a la entrada principal del colegio, la biblioteca (porque es un lugar amplio e iluminado), la sala de sistemas (pese a que no cuenta con la infraestructura y los equipos más actualizados), el parqueadero y la sala de juegos audiovisuales.

- En el caso particular de los estudiantes de primaria la zona del parque, que incluye algunos juegos, se muestra como topofobia, lo que no sucede con las canchas deportivas que son asumidas como un espacio en donde los estudiantes "grandes" no les permiten realizar juegos y otras actividades de su gusto. Un caso especial se presenta con el área de Coordinación, pues mientras para secundaria es un lugar desagradable, para primaria es un escenario en el que los escolares son escuchados y resuelven algunos de sus conflictos diarios.

- Las topofobias se relacionan con los ámbitos que simbolizan limitación de las libertades y ostentan características relacionadas con los problemas sociales de estas poblaciones escolares. Las áreas destinadas a baños representan peligro y riesgo, ya que allí ocu-

rren robos y agresiones físicas y verbales; lo mismo sucede con las escaleras. Las cámaras de vigilancia y la sala de profesores se asumen como factores que simbolizan castigo y temor. En esta categoría se incluyen también las zonas aledañas al colegio, porque allí se presentan serios problemas de inseguridad y se observan basureros al aire libre y venta y consumo de estupefacientes, entre otros espectáculos. Para el caso de primaria se menciona la cafetería, pues sus estudiantes sostienen que no son atendidos con eficiencia y que ni los mostradores ni las sillas son adecuados para mantener su atención.

- La diversidad étnica es notoria en la institución. Comunidades indígenas –Ingas y Uwas principalmente, provenientes del sur del país– integran la población estudiantil de la misma manera que afrodescendientes y mestizos. Llama la atención el hecho de que entre ellos no son comunes las peleas, riñas o eventos de discriminación. Más notorios son los problemas de convivencia y la violencia entre la población originaria de las zonas aledañas al colegio.

Me gustaría relatar otros aspectos que mediaron en nuestro ejercicio de recolección de información:

- En el ejercicio de cartografía no incluimos áreas administrativas y directivas del colegio (secretaría, rectoría, pagaduría y comité de convivencia), y excluimos asimismo las coordinaciones, ya que con estas dependencias se tiene tradicionalmente un contacto relativamente estrecho, por ser casi de obligada referencia para padres, estudiantes y todo aquel que se relacione con la institución.

- Por tratarse de un punto clave de nuestra propuesta de investigación, decidimos no calificar al comedor escolar ni como topofilia ni como topofobia, ya que al referirse a este ámbito las opiniones de la comunidad educativa están bien divididas. Los estudiantes estiman como elemento positivo el hecho de recibir el beneficio de la alimentación, de contar con comida que "en ocasiones" consideran sabrosa; en otro lado aparecen quienes afirman que el comedor escolar es un espacio donde se generaliza la agresividad, la violencia, el desorden en la organización de las filas y en la distribución del alimento, además de que, según ellos, el menú es poco variado.

Como conclusión de este apartado del escrito puede afirmarse que en el AJU se combina explosivamente una amplia gama de factores que, si bien son comunes en gran parte de Bogotá, en este sector se agudizan y evidencian de forma más impactante. Me refiero, por un lado, a que buena parte de la población que ocupa el territorio de influencia del colegio se caracteriza por ser víctima de procesos de desplazamiento forzado y de serias carencias o problemas socio-económicos y que se enfrenta a una escasa proyección laboral, educativa y profesional. Por otro lado, como el contexto que rodea la institución es extremo, diverso y conflictivo, favorece altamente en la institución –es lo que estimo– la persistencia de un ambiente que resume en una singular mezcla todos los rasgos atrás descritos. Es como un caldo de cultivo social muy fértil, al cual nos enfrentamos día a día en la aplicación cotidiana y práctica de la educación en derechos humanos. Sin duda alguna el ejercicio que aquí se inicia, la evaluación de estos escenarios, es decisivo al momento de meditar en los alcances y proyecciones que podrían llevarse a

la práctica como fruto de esta propuesta investigativa y reflexiva.

3. El problema de la investigación

Bogotá, en parte por ser la capital del país y exhibir la dinámica típica de una ciudad latinoamericana, tiene el problema de ser receptora de una gran cantidad de población que llega constantemente a ocupar el espacio urbano y a reclamar garantías del Estado. A ello se suma la casi inexistente cultura ciudadana en torno a la conservación, el buen aprovechamiento de los recursos ambientales y el gran problema, pendiente todavía por ser debatido, del ordenamiento territorial urbano.

En estas circunstancias el centro de la ciudad se configura como un espacio vital repleto de grandes tensiones, conflictos y desigualdades, de los cuales la escuela no es para nada ajena y, más bien, ante la mirada pública se convierte en un espacio de expresión y estallido de los problemas sociales. En respuesta a esto los alcaldes elegidos en Bogotá a partir de 1995 han implementado una serie de políticas públicas que buscarían fortalecer los procesos sociales y culturales en relación con la *cultura ciudadana.* Esta tarea demanda de los ciudadanos compromisos personales y sociales relacionados con la intención del mejoramiento de sus condiciones de vida material y cultural, independientemente de su estrato socioeconómico y su procedencia geográfica.

En este contexto los DDHH, entendidos como un conjunto de saberes y prácticas que fundamentan la vida en comunidad, se convierten en uno de los aspectos centrales de la política pública distrital, que ha propuesto materializarse en los diferentes planes, programas y pro-

yectos, con la esperanza de dar respuesta a las distintas problemáticas de nuestra ciudad.

Una vez hecho el ejercicio de indagación y reflexión en torno a las políticas locales y educativas y haber dado una mirada etnográfica a la cultura escolar y a la situación particular de la institución AJU a través de las ideas y visiones que se sustentan en la comunidad educativa, nos encontramos con la siguiente pregunta: ¿cuáles son las expectativas y desafíos que surgen en torno a la configuración de una cultura de los DDHH a partir de la creación del comedor escolar en nuestra institución? Y asimismo: ¿qué estrategia educativa, pedagógica y didáctica en relación con la configuración de una cultura de los DDHH es pertinente diseñar e implementar en un escenario como el comedor escolar del AJU?

Parto de la idea de que la existencia del comedor escolar en la institución se relaciona o puede relacionarse directa y ampliamente con el trabajo pedagógico en torno a la cultura de los DDHH y a la formación de sujetos corresponsales de derechos en la escuela. Si este escenario no es propicio para reflexionar, me pregunto: ¿qué espacio escolar puede prestarse de manera más oportuna para este trabajo? En el AJU, por lo menos, creo que ninguno.

4. Sobre los comedores comunitarios[6]

Todo comenzó en 2006 cuando el programa del gobierno distrital llamado "Bogotá sin hambre" se enfocó en la creación de "comedores comunitarios y escolares". Los primeros con el objetivo de proveer acceso alimentario

[6] Cfr. Plan de Desarrollo, 2004-2008, *Bogotá sin indiferencia: un compromiso social contra la pobreza y la exclusión*. Alcalde Luis Eduardo Garzón. Alcaldía Mayor de Bogotá.

a la población considerada vulnerable y los segundos como garantía del derecho a la alimentación de niños y jóvenes escolarizados, a fin de lograr un mejor aprovechamiento de sus capacidades físicas y mentales en las actividades educativas.

Cada una de las localidades de la capital implementó estos programas de acuerdo con sus necesidades e intereses. Santafé y La Candelaria, localidades en las que habita la gran mayoría de los estudiantes del AJU, son los escenarios que nos interesa observar y analizar en el marco de esta experiencia investigativa y reflexiva.

Al término del ejercicio de observación y de cartografía, antes mencionado, de los comedores comunitarios que funcionan en los alrededores del colegio,[7] notamos que la oferta es más que suficiente, e incluso abundante. Contando sólo aquellos que son apoyados por la Alcaldía de Bogotá (es decir, dejando de lado los de fundaciones privadas o de carácter humanitario), encontramos ocho comedores, localizados en Las Cruces II, Emaús, Santa Bárbara, Egipto, Belén, Gran Colombia, Ramírez y San Bernardo. En algunos de ellos, además del beneficio de la alimentación, se ofrecen actividades de refuerzo escolar, manejo del tiempo libre, taller de tareas, capacitación en manualidades y diversas actividades deportivas y recreativas. Por tal razón, un buen número de los estudiantes recibe el beneficio de alimentación tanto en el AJU como en comedores comunitarios cercanos. Michael señala al respecto:

[7] Este ejercicio fue realizado por el grupo conformado por Luz Adriana Gómez Arévalo, Alexander Bernal Rodríguez y Sonia Liliana Vivas Piñeros, docentes de Ciencias Sociales de la IED Antonio José Uribe de la jornada de la mañana, durante el mes de junio de 2011.

> yo asistía al comedor de acá del colegio pero yo me retiré porque le dije a mi mamá que en verdad […] no me gustaba la comida del comedor del colegio y entonces […] me trasladaron al comedor Emaús desde hace tres años, pero a veces almuerzo aquí también. (Fragmento de la entrevista con Michael, estudiante de sexto grado).

Al entrevistar a estudiantes usuarios del comedor escolar de la institución se evidencia que el argumento de la variedad del menú que se ofrece en el colegio origina en parte la decisión de tomar el servicio en otros comedores cercanos. Para otros, el problema no radica ahí sino en el ambiente y las prácticas que se han generalizado en el comedor de la institución, que explicarían por qué algunos de los estudiantes beneficiados no se sienten cómodos y seguros cuando toman el servicio en el plantel. Según Camilo:

> primero que todo a mí me gusta la comida, me gusta dialogar con los compañeros […] pero lo que a mí no me gusta es porque comienzan a tirar la comida, a tirar las bandejas... eso. Hacen desorden. (Fragmento de la entrevista con Camilo, estudiante de sexto grado).

Esta situación hace pensar que el objetivo pedagógico y social del comedor escolar no se ha alcanzado en la práctica real, por varios factores. Debido a la hora en que se inicia el servicio (6:00 a.m.), con más razón si tenemos en cuenta que para la gran mayoría de los habitantes del sector esa es una hora en que la seguridad ciudadana está todavía muy comprometida, casi nadie llega temprano al comedor. Si los estudiantes que habitan los alrededores no arriban a tiempo porque no se sienten seguros, mucho menos lo hacen los docentes, quienes en su gran mayoría no habitan la zona y comienzan su jornada laboral a las 6:20 a.m., momento

en que termina el servicio de la mañana lo cual dificulta o más bien anula la posibilidad de que se organicen turnos de acompañamiento. Por otro lado, la Secretaría de Educación Distrital (SED) y Compensar[8] no establecen de forma rigurosa sino esporádica protocolos de monitoreo del funcionamiento del servicio de comedor. Por eso se dan todas las condiciones para que el espacio del comedor escolar no tenga ninguna incidencia ni relevancia efectiva en el proceso educativo de los estudiantes.

5. Un poco de historia: "Los inicios del comedor escolar"

En 2004 comenzó a trabajarse en la idea de crear en el colegio un comedor comunitario. El objetivo que perseguía ese esfuerzo –y es lo que más llama mi atención hoy– era imprimir a ese espacio el carácter de "escenario pedagógico", que no sólo ofrecería el servicio de alimentación sino que además sería un punto de encuentro para la formación de hábitos saludables de nutrición y desde luego de convivencia. La idea era vincular a acudientes, docentes y estudiantes en comités organizados para la vigilancia, el trabajo y el monitoreo del cumplimiento de los objetivos del proyecto. Como recuerdan Rosalba Coba y Gladys Mendoza:

> el comedor escolar llega a la institución por el rector de entonces, que era Héctor Rodríguez y un trabajo hecho por la trabajadora social Gladys Mendoza. Se anota que en el colegio había muchos estudiantes con alto grado de desnutrición […]. En ese entonces se consiguió para

[8] Desde el año 2004 la Caja de Compensación Familiar Compensar, conjuntamente con la administración distrital, trabaja en el diseño, montaje y operación de comedores comunitarios en las veinte localidades de Bogotá, entre ellos el que funciona en la IED AJU.

> el colegio mil doscientos desayunos y mil doscientos almuerzos para la totalidad de la población. (Fragmento de la entrevista con Rosalba Coba, docente de Lengua Castellana e Inglés de bachillerato en la jornada matinal).

> El comedor tenía el propósito de que los padres fueran los gestores del proceso de logística del comedor […] en primaria tuvo más resultado, pero en bachillerato la cosa comenzó a flaquear […] casi siempre nos quedábamos solos en el servicio. (Fragmento de la entrevista con Gladys Mendoza, orientadora de la jornada matinal).

Al principio, como todo proyecto, las cosas parecieron ir bien. La SED incentivó la capacitación de todas las personas que intervinieron en el proyecto del comedor escolar. Compensar, como la entidad que opera el servicio, asesoró y brindó ayuda en la capacitación y evaluación de las competencias y el usufructo del comedor. Además, el comedor comenzó a ser escenario del servicio social de los estudiantes de grados diez y once. Según Gladys Mendoza:

> los estudiantes deben prestar el servicio social en las horas de la tarde […] con apoyo de Compensar por medio de una serie de lineamientos [en asuntos como] la manipulación de alimentos, la manera como tenían que protegerse con el tapabocas, el gorro, los guantes. (Fragmento de entrevista con Gladys Mendoza, orientadora de la jornada matinal).

Los procesos de capacitación también incluyeron a todo el personal contratado por Compensar para el trabajo en las cocinas: Blanca Melba Castellanos, jefe del comedor, y las auxiliares: Nury Casallas, Ruth Vargas, July Trujillo, Johana Gutiérrez y Diana Bedoya, quienes han tenido en sus manos la responsabilidad de llevar a las mesas del comedor los alimentos con la calidad e higiene exigi-

das. Para ellas el trabajo del comedor implicó enfrentar una serie de dificultades, entre ellas el acceso diario a la institución, dado que su jornada laboral inicia a las 5:00 a.m. No cuentan con servicio de transporte propio y deben preparar a diario un promedio de 650 desayunos y 450 almuerzos. En el parecer de Luz Amparo Muñoz:

> no obstante, el comedor escolar no cumplió con las primeras expectativas que generó: pese a que los y las estudiantes participantes del comedor escolar conocen las ventajas de acceder a este servicio, no lo están aprovechando de la mejor manera, no están aprovechando el espacio físico, la dieta balanceada y no están aprovechando la oportunidad del comedor. (Fragmento de la entrevista con Luz Amparo Muñoz, docente básica de escuela primaria).

El punto de vista de la compañera Luz Amparo se suma a una serie de falencias que se remontan a la misma implementación del comedor en la institución y que parten de no contar con un espacio físico adecuado que permita el cumplimiento del objetivo pedagógico al prestar el servicio. El comedor funciona en el área del teatro escolar, lo que hace que el lugar no sea reconocido como comedor ni como teatro; es un ambiente híbrido que no opera con un estatus definido para la realización de actividades culturales ni como sitio de recepción de los alimentos. En opinión del rector, Jorge Carvajal:

> el comedor, en el momento en que lo ubican, nos afecta en lo académico, en cuanto que el teatro que existía en la institución es intervenido para que en ese espacio se creara el comedor, situación que afecta la parte académica, especialmente en la jornada de la mañana […] es poco el tiempo en que se puede dar uso al mismo, porque las áreas y los profesores interesados en dinamizar la parte cultural y académica no tienen el espacio […] Una

> estrategia que se ha puesto sobre la mesa para solucionar este problema es cambiar de sitio el comedor y lograr recuperar nuestro espacio de teatro, como se planteó desde el primer momento, cuando se creó este espacio. Por eso estamos proyectando un espacio […] para ubicar nuestro comedor escolar. (Fragmento de entrevista con Jorge Carvajal, rector IED AJU).

La intención de alcanzar las metas distritales de creación de comedores escolares no consideró la necesidad de contar con un espacio óptimo para la prestación del servicio –diseñado, organizado, ventilado– en el AJU. No puedo dejar de anotar que me inquieta el destino de la gran cantidad de comida que todos los días es dejada en platos y bandejas, ya que esos residuos no son objeto de ningún procedimiento que permita de alguna forma su aprovechamiento posterior. A este respecto una estudiante comentaba:

> lo que no me gusta es cómo nosotros, los que nos beneficiamos de esto, y más que todo los pequeñitos utilizamos el comedor. No sé si será por desagradecimiento o por falta de cultura, pero, igual, desperdician tanta comida […] Pienso que nosotros mismos somos responsables de muchas cosas malas que pasan en el comedor. (Fragmento de entrevista con Carolina, estudiante de onceno grado).

Para hacer más clara la idea sobre la percepción que los estudiantes tienen del comedor escolar y de su servicio, diseñamos y aplicamos una encuesta destinada a conocer las fortalezas y debilidades que ellos encuentran.[9] Conviene entonces mencionar los siguientes puntos:

- Es generalizada la idea de entender el comedor escolar como un beneficio de gran valor para la comu-

[9] Tamaño de la muestra: 250 estudiantes de la jornada de la mañana. Fecha de realización: 25 de abril a 17 de mayo de 2011.

nidad estudiantil. La atención por parte del personal que presta el servicio es calificada como excelente. Incluso el comedor mismo es considerado como un lugar donde existe alguna posibilidad de entablar diálogo con compañeros y a la vez disfrutar de los alimentos suministrados.

- Lo que consideran como un problema importante y por tanto una debilidad es la hora de inicio del servicio, ya que los estudiantes beneficiarios casi nunca alcanzan a arribar al colegio a dicha hora. Al momento del ingreso al comedor se presentan graves inconvenientes de orden y no existe ningún mecanismo pedagógico que permita orientar a los estudiantes que cometen faltas de convivencia, desperdician o juegan con los alimentos e incumplen los horarios establecidos.

De mi cosecha agrego que la hora del almuerzo, 12:20 p.m., no cuenta con el acompañamiento de ningún docente de la jornada matinal, cosa que crea todavía más desorden y en ocasiones caos y diferentes tipos de violencia, debido a la intención de muchos de ingresar a almorzar al costo que sea.

6. Un almuerzo en el comedor escolar

Para profundizar la reflexión se realizaron actividades de observación en días corrientes de la semana, con el objetivo de conocer –de forma más cercana y directa– el estado del servicio de comedor y la utilización pedagógica que se le da a ese recinto en la actualidad.[10]

[10] Esta actividad fue realizada por Alex Bernal y Milena Hernández (profesional de acompañamiento del Cinep), el 18 de febrero de 2012, entre las 12:20 y las 13:00 horas.

Fijamos los límites de la observación en torno a los siguientes aspectos: relación que los estudiantes de ambos sexos establecen con el escenario del comedor; relación de los estudiantes con el personal que presta el servicio; características de la atención y disposición del personal que atiende el servicio; relación de los estudiantes con el alimento recibido. Algunas de las conclusiones fueron las siguientes:

- Existe un evidente desorden en las filas, lo que crea situaciones de conflicto como producto del elevado nivel de intolerancia al que se llega cuando todos los estudiantes pretenden ingresar al mismo tiempo al comedor. No existe una verdadera imagen de apropiación de este servicio, es notoria la falta de cuidado con los utensilios propios del restaurante (mesas, sillas, cubiertos, bandejas y vasos). Hay estudiantes que corren dentro del comedor y ocasionan choques entre personas que transportan lo que redunda en desperdicio adicional de alimentos.

- En cuanto a la relación de los estudiantes con el servicio, observamos cordialidad para con los empleados de Compensar que lo prestan. Paradójicamente existe también una falta de respeto preocupante hacia los estudiantes de décimo y onceno grados que prestan su servicio social en el comedor, ante cualquier orientación o llamado de atención hecho por éstos el resto de estudiantes reacciona regularmente con violencia.

- El personal que presta el servicio está correctamente presentado y cuenta con elementos de protección, tales como guantes, gorros y delantales que eviden-

cian normas y protocolos para la correcta manipulación de alimentos.

- Al detenernos a observar la relación que el grupo estudiantil establece con el servicio es difícil no notar que en una considerable proporción del alumnado hay una baja conciencia del valor nutricional de los alimentos que reciben, todavía menos de la inversión de recursos públicos que se traduce en cada plato de comida que reciben. Es repetitivo el desperdicio de alimentos que son arrojados al suelo o, peor aún, a otras personas; así como la considerable cantidad de comida que se abandona en platos y bandejas, en particular el enorme desperdicio de ensaladas y verduras. Observamos que algunos alumnos reciben el almuerzo pero sólo consumen parte de él (el postre, por ejemplo), el resto lo dejan intacto, sin que nadie lo note e intervenga para orientar el comportamiento del escolar.

Por último, percibimos que el grupo de estudiantes, en una proporción importante, asume el servicio bajo la idea de que es una obligación del Estado y del colegio, no un servicio social que se presta dentro del marco de la atención o la garantía de unos derechos. Con la creencia de que el servicio está y estará siempre, algunos estudiantes lo utilizan de la forma en que estiman conveniente e incluso lo desaprovechan sin plantearse la corresponsabilidad social y ciudadana que implica el servicio social.

Todo el panorama dibujado en este escrito nos lleva a considerar la necesidad de asumir la experiencia del comedor escolar del AJU como un punto de partida para

la creación de nuevos retos, metas y tareas que permitan imprimir un nuevo significado a ese espacio del colegio. Esto es, un escenario educativo que busque transformar la práctica de los DDHH, particularmente en la jornada de la mañana.

El comedor escolar es escenario ideal para promover en conjunto los DDHH, no como un armazón de artículos, parágrafos y ejemplos ni como una cátedra pedagógica más, sino como ejercicio de vivencia diaria y desafío crítico a la construcción de una sociedad colombiana mejor y más consciente. Ello con el fin de facilitar que la comunidad del AJU asuma la violencia, el conflicto, la pobreza y la desigualdad, no como una situación inevitable sino como una oportunidad para transformar y mejorar de forma responsable y corresponsable el rumbo de sus propias vidas.

Bibliografía

Estudiantes de primaria y bachillerato de la Institución Educativa Distrital Antonio José Uribe. Manuscritos de ejercicio de elaboración de mapas mentales.

Entrevistas realizadas con las siguientes personas:
Blanca Melba Castellanos, jefe del comedor escolar.
Estudiantes de grados sexto a once.
Carlos Lucumí, docente de Biología de la jornada de la mañana.
Diana Bedoya, auxiliar del comedor escolar.
Gladys Mendoza, orientadora de la jornada matinal.
Johanna Gutiérrez, auxiliar del comedor escolar.
July Trujillo, auxiliar del comedor escolar.
Luz Amparo Muñoz, docente de enseñanza básica primaria, jornada de la mañana.
Jairo Manrique, docente de Matemáticas de la jornada de la mañana.

Nury Casallas, auxiliar de comedor escolar.
Rosalba Coba, docente de Lengua Castellana e Inglés, jornada de la mañana.
Ruth Vargas, auxiliar del comedor escolar.

GARZÓN, Luis Eduardo. Plan de Desarrollo, 2004-2008. *Bogotá sin indiferencia. Un compromiso social contra la pobreza y la exclusión*. Alcaldía Mayor de Bogotá.

MOCKUS Sivickas, Antanas. Plan de Desarrollo, 1995-1997. *Formar ciudad Bogotá*. Alcaldía Mayor de Bogotá.

Santos, Boaventura de Sousa (2006). *De la mano de Alicia. Lo social y lo político en la posmodernidad.* Siglo del Hombre Editores, Bogotá.

Narraciones

YASHAIWASI: REALIDADES Y SUEÑOS[1]

Por Ruth Albarracín Barreto, Patricia Camacho Arboleda
Carolina Cárdenas Alvarado, Rudol Márquez Arévalo

El siguiente es un relato en el que Yashaiwasi, quien alberga en su cuerpo una comunidad de seres humanos, se lamenta porque sufre serias lesiones que le han sido causadas. Triste, Yashaiwasi cae en un profundo sueño, en el cual la magia de los sentidos evoca impulsos que inician en su cuerpo una transformación que le hará recobrar de nuevo la vitalidad.

Desde hace más de ochenta años mi cuerpo ha sido testigo casi mudo del paso de varias generaciones, de seres que han vivido historias en este territorio y dejado huellas por su manera de relacionarse, sus gestos, sus palabras y sus prácticas. En este trayecto, hay situaciones que han venido preocupándome.

Al atardecer de un día, un sonido no del todo extraño detuvo mi corazón y mi rutina. Supe enseguida que esta vez el padrastro de Geraldine había sido la víctima.

---

[1] Tomado del quechua, Yashaiwasi significa escuela o templo del saber. Con este nombre quisimos personificar al Colegio Agustín Fernández, nuestro colegio. En la metáfora del cuerpo que se narra, contamos acciones y sucesos que entre sus muros y fuera de ellos lesionan y transforman a la comunidad educativa.

Abandonaron el barrio. No hubo nadie que entendiese el dolor de él, confinado a una silla de ruedas, y por justicia no humana empezó a dar asomos de lenta recuperación. Entonces, a pesar de las duras circunstancias, no tuvieron otra opción que volver.

Cotidianamente mis ojos alcanzan miradas que me acercan a lejanías de humanidad y certezas de acompañada violencia. Felipe es amenazado por un chico de séptimo grado. Julián fue durante muchos años objeto de burla, víctima de matoneo. En una ocasión fue empujado del pupitre que compartía con otro alumno. Poco después recibió una carta cuyos remitentes, un grupo de compañeros hombres, le preguntaban si quería ser su novio. Ya en grado undécimo, él alistaba automáticamente una postura corporal defensiva y agresiva ante la costumbre de recibir solo humillaciones y ultrajes.

Una parte importante de mi cuerpo es ocupada casi exclusivamente por muchachos cuyas palabras toscas imprimen más fuerza al balón durante los encuentros deportivos, al parecer esto los hace sentir más fuertes. Las niñas, por lo general, sentadas alrededor de la cancha, charlando durante los partidos, detienen sus diálogos para volcarse al mundo masculino casi en actitud de éxtasis. Allí mismo, para muchos, la compañía de los Ipod's es a veces recurrente, un pretexto de algunos para presumir, pero para Adriana, siempre en un rincón del corredor oriental, es un compañero utilizado para disimular su soledad.

¡Cómo me duele el corazón! En el diario caminar de estos seres por mi piel, muchas veces los adultos llevan su rostro adusto y marcan relaciones verticales con los más

jóvenes y los pequeños. Manejan en un lenguaje implícito y explícito de lejanía, distancia y desencuentros.

El viernes pasado a puerta cerrada y en el interior de algunos de mis órganos, Lucy expresaba en sus ojos, manos y rostro un nerviosismo delator de principiante en las artes del timo. Dominada por Paula, sostiene un silencio cómplice ante el hurto del esfero de Laura. Frente al llamado de Oscar, Paula devuelve el bolígrafo, no sin antes aducir que se lo había encontrado. En un lugar contiguo Iván, con su mano y su mente ágiles, orgulloso de engañar a su maestra, copiaba la tarea de Jesús.

Carmen, Fabio y John con su habilidad de escultores tallaban surcos en las tapas de los pupitres sobre los que, posteriormente, no querían escribir pues la superficie les resultaba muy áspera e irregular. Maritza, una maestra, pasaba debajo del balcón del segundo piso cuando sintió una lluvia en su cabeza o… quizá un escupitajo.

Estos hechos erizan mi piel tanto como el nuevo accesorio que me han puesto, un terigio de rombos metálicos verdes que no sólo confina mi vista sino que marca mis pasos y limita mis espacios, de por sí insuficientes para la cantidad de seres que me transitan: nada hábiles para compartir éste, su territorio común. Los miembros del cuerpo me duelen porque están aislados unos de otros, aunque tal normalidad es aceptada por ellos, cosa que mina significativamente mi dignidad.

Asomándose fuera de su piel

Estos actos insensibles, estas maneras de interacción entre los humanos, me lastiman. Al asomarme por entre los poros de mi piel para observar fuera de mí, la tristeza

es mayor. Cada vez que miro a mí alrededor, vuelve esa fría sensación que me recorre, la busco y no sé en qué parte de mi cuerpo habita. Es en mis pies, en mis manos, mi cabeza y mi ombligo. Me invade por momentos a tal punto que no me siento, pero sí, ¡ahí estoy!, testigo de seres que reclaman con su palpitar. Me rasguñan, gimen, patean y son numerosas las voces que se unen: Carlos, Rafa, José, María, Jack, Anita, Lina, Roberto Álvaro, Miguel, entre muchas más. Voces de colores, con sabor a tierra, a cerro, a sueños, a vidas truncadas. ¡Quisiera prender luces diarias por ellos! No olvido el día de la muerte de Juan. Todos los jóvenes salieron corriendo a dejar sus maletas en casa y a ponerse su camiseta negra para pintarse la cara en el punto de encuentro, acompañando así el ritual de despedida. Por más que fue rescatado del consumo de droga, no se pudo rescatar de las estructuras que la rodean a ella.

O la trágica muerte de Rafita, otro pequeño alumno, tierno y amable, quien llegaba a mediodía a pasar la tarde en mi suelo recorriendo desde el comedor comunitario las calles y casas vecinas; no sin antes arrancar con sus suaves manos una flor, en ocasiones acompañada del postre al que tenía derecho en su almuerzo, para, en un ritual diario, entregarla a su profe. Cariñoso, amable, irradiaba paz hacia los demás. Era definitivamente un mediador en el aula. En situaciones conflictivas intervenía dialogando y propiciando acuerdos entre sus amigos.

Su madre iniciaba esa mañana su trabajo en flores, él no vendría conmigo porque no tenía dinero para el transporte de la salida pedagógica, se quedaría a cuidar de su pequeño hermanito. Entre risas y juegos subió por la escalera del inquilinato para arreglar unas tejas rotas y

tomar una cometa de sueños que estaba atrapada en el tejado. Con sus cinco años no pudo manejar la travesía, cayó al suelo y murió ocho horas después. Cómo me duelen ésta y muchas otras muertes.

O el día de la marcha de antorchas, esa en la que muchas familias reivindicaron su derecho al territorio y se manifestaron en defensa de la vida. Ochenta y siete vidas usurpadas. Cómo duelen estas heridas de mi cuerpo. Es todo un Proyecto Educativo Institucional (en adelante PEI) de la vida trazado en la calle, en la esquina, con el dolor ajeno, con panfletos estigmatizantes, con historias de grito por la reivindicación de la vida y los derechos.

Aunque siento ardor en el estómago, el corazón me anima a intentar levantar la voz para transitar las aulas y los pasillos de las letras y el conocimiento. Deseo ir más allá, pasar por el puente, la calle, las casas. Y… mi voz –casi siempre enmudecida–.

Las partes del cuerpo hablan

El dolor agota a Yashaiwasi por este sinnúmero de preocupaciones. Se debate sin encontrar soluciones. Una noche mientras dormía soñó que escuchaba su propia voz, hablándose, mostrándose, narrándose… ¡Qué son los sueños sino aquellos caminos anhelados por donde se quiere andar! Pensó. Era muy claro que necesitaba un nuevo cuerpo –otro cuerpo–, tan claro como el hecho de que no podía ignorar su vieja y maltratada osamenta. De esa manera diferentes partes del cuerpo de Yashaiwasi se comunicaron haciendo entusiastas propuestas y respondiendo a su llamado.

Tal vez la solución a mis dramas provenga del esfuerzo mancomunado de todas las partes de mi cuerpo. Trabajaré con los humanos más pequeños para alimentarnos con vitaminas que fortalezcan la diversidad, la familia, la comunidad, la memoria y el ambiente. Estoy de acuerdo, expresa la cabeza con un movimiento rítmico, y propone trabajar preguntas tan importantes como ¿quién soy yo?, ¿por qué es importante mi familia?, ¿qué es eso del medio ambiente?, ¿qué es lo que recuerdo de mí y de mi familia?, ¿de dónde proviene el agua que consumo? Y en especial: ¿qué es la vida y por qué debemos valorarla? Entre muchas otras preguntas.

El corazón asiente, propone como cuestión fundamental aprender a conocer todas las emociones y sentimientos que se experimentan para saber cómo y cuándo es que los utilizamos y sobre todo cómo podríamos enriquecer la vida al usarlos mejor; sobre todo cuando niñas, niños, jóvenes y adultos se relacionan. Las piernas y los pies, con sus lenguajes particulares, señalaron caminos necesarios para construir; tales como moverse, jugar, reunirse y asociarse con otros en lugares y en tiempos en los que el respeto justamente por esos otros se viviera mejor. Los brazos y las manos actuaron como potentes mimos, hablaron y dejaron clarísimo que se necesitaba defender la vida… la bella vida y las libertades. Como aquellas de la libre expresión, la opción sexual, la elección del credo y la ideología, frente a lo cual el vientre en un aplauso recordó que la alimentación y la sexualidad deben ser fortalecidas en el nuevo cuerpo.

La boca, hasta el momento muda, sonrió e hizo un gran ofrecimiento: sería la traductora oficial de cada parte del cuerpo y expresaría lo más fielmente posible sus inquietudes, evitaría usar maneras ofensivas, gestos que pu-

dieran hacer sentir mal a alguien o vocabulario malintencionado que provocara disgustos o peleas.

Las orejas prestaban mucha atención al tiempo que le piden a la traductora oficial comunicar vehementemente lo siguiente: "Estaremos ocupadas cuando las palabras o los sonidos emitidos para desunir, apartar y herir sean pronunciados. Por el contrario, nos agrandaremos ante las palabras y sonidos que busquen mejorar las prácticas que pretendan armonizar pensamientos y acciones".

Los ojos pícaros observan el escenario y se iluminan, como queriendo participar, y le piden a la boca y a las manos que sean sus intermediarias y comuniquen este mensaje: "Estaremos pendientes y bien abiertos a observar detenidamente la forma como cumplimos o no todas estas proclamas. Queremos comprender diferentes formas de ver el mundo y de vernos a nosotros mismos. Miradas que borren el odio y el rencor, que mágicamente transformen los tonos grisáceos en paisajes coloridos que indiquen amor, comprensión y diversidad. Que además de mirar los acontecimientos podamos observarlos para actuar sobre ellos y cambiar lo que lastime". De repente, son interrumpidos por la cabeza que les recuerda que para transformar la realidad, la conciencia se ofrece a construir lo que denominó UNA MIRADA CRÍTICA Y ACTIVA.

En un momento de inspiración y pragmatismo las manos comenzaron a moverse frenéticamente de un lado a otro, de arriba abajo, con cada movimiento iban dejando a su paso unas estelas finas, pero fuertes, que poco a poco formaban una malla. La atención capturada de los ojos, las orejas, la cabeza, el corazón, el vientre y las piernas inundó el lugar con una pregunta: ¿Acaso nos

quieren enredar aún más? No queremos mallas, ya que duelen y no permiten un movimiento genuino, dijeron. Un rápido e incomprensible movimiento de dedos señala directamente a la boca, que se percata de su distraída presencia y con afán traduce el alboroto de las manos: la malla no es para enredar… es para ordenar, establecer propósitos y fijar horizontes. En ella se deben colocar los compromisos y las intenciones de todas nosotras, las partes del cuerpo, como una guía a la cual todos puedan recurrir en busca de orientación y en la que se organicen los sueños, a modo de ciclos, para que cada quien hable sobre lo que necesita, sobre lo que hay que hacer. En ella se deben colocar también unos principios claros: SIN CUERPO NO HAY DERECHOS. NO HAY DERECHOS SIN LOS OTROS. Y LOS DERECHOS HUMANOS SE VIVEN, NO SE ADQUIEREN.

Así, cimientos como la diversidad, la familia y la comunidad, la memoria, el ambiente y la acción social colectiva se robustecían cada vez más e inundaban todo el cuerpo con nuevos alientos. Cada parte de Yashaiwasi comenzaba a experimentar cambios que la desafiaban a moverse en una danza armónica y dinámica. Cada parte de ella, con sus propios ritmos y tiempos, encontraba por sí misma las maneras de dialogar con las otras. ¡Increíble imagen!: las manos y los pies se fijaban en la boca y en el corazón cada vez que querían moverse; los ojos se querían desorbitar de alegría cuando miraban a las orejas concentradas en todos los lenguajes que allí recién nacían y en los que escuchaban que las emociones y los sentimientos deambulan libres y se estacionan complacientes a la espera de ser seducidos por las manos, los pies, el vientre y hasta la fría cabeza. Todo esto era posible gracias al escenario que tejía la malla, que, a decir verdad, tomaba cada vez más la

forma de una gran espiral que envolvía el cuerpo de Yashaiwasi y le permitía reconocerse a sí y reconocer su gran diversidad.

Yashaiwasi despertó del sueño con el ánimo renovado, sintiendo que aún podía superar la desesperanza. Respiró profundo y le envolvió la sensación de nuevos aromas. Supo que su cuerpo se componía de diversas partes llenas de talento y creatividad, que a partir de ahora su misión era la de trabajar por articularlas e integrarlas. Entonces sintió de nuevo fuerzas para abrazar al mundo.

CÁTEDRA ORLANDO FALS BORDA: UN EJERCICIO DE AUTOFORMACIÓN DOCENTE EN DDHH

Por María Angélica Fresneda Páez
Yuletsy Gómez Garavito

Este documento recoge la reflexión hecha en la Institución Educativa Distrital (IED) Orlando Fals Borda en torno a la implementación de la cátedra para estudiantes que busca mantener viva la imagen del maestro y su propuesta de investigación-acción participativa (IAP). La tarea ha confrontado a los docentes y los ha llevado a idear la construcción de un proceso que integre la teoría y la práctica en el propósito de hacer del colegio un espacio dinamizador de las transformaciones sociales y a cuestionarlos sobre la necesidad de realizar un ejercicio de autoformación docente en derechos humanos (en adelante, DDHH), entendido como un espacio de diálogo de los saberes y prácticas pedagógicas que nos brinde las herramientas para posicionarnos como maestros *sentipensantes*.

Un día decidimos ser docentes

Al escribir estas líneas van desfilando los recuerdos, las sensaciones y el cúmulo de ideas que pasan por la cabeza nos retorna inevitablemente a *ese* primer día en

que trabajamos como docentes. Recién egresadas, con muchas dudas y expectativas, con la idea romántica de cambiar el mundo desde el reducido espacio habitado por cuarenta universos, con muchos planes, proyectos, juegos y hasta cuentos para reflexionar sobre la vida y el amor. Sin proponérnoslo, vamos encontrando en el camino una serie de personajes que entran en nuestras vidas y empiezan a modificar nuestros criterios y nuestro sentir: son aquellos que, desencantados de ser docentes, lanzan prejuicios, quejas y reclamos, estigmatizan, condenan y hasta se burlan sarcásticamente de las personas y las realidades que les toca soportar.

Ahora, después de años de experiencia y de haber atravesado por un sinnúmero de circunstancias, tanto agradables como molestas, pensamos en lo absurdo y ridículo de muchas de sus palabras. Aunque las agradecemos, porque a través de ellas y de lo que representan quienes las pronuncian en la escuela vemos reflejada a la maestra o el maestro que no queremos ser y que nos lleva a aferrarnos al propósito que ha guiado nuestros pasos. Ahora, cuando ya hemos visto reír a los muchachos y a las niñas, cuando nos han contado sus sueños, cuando han levantado la mano para expresar su inconformidad con este estado de cosas e imaginado caminos alternos y rutas de evacuación; ahora, cuando renovamos a diario nuestro contrato por seguir sembrando, riendo y soñando, es cuando pensamos y sentimos que todo esto tiene sentido. Esa idea romántica, aunque trasnochada, sigue acompañando nuestro camino y esperamos que sea contagiosa, pues, como alguien nos manifestó un día, "sé que es difícil detener la contaminación en el planeta, pero es muy fácil que no seas parte de ella". Ese principio también funciona para nosotras, junto con otras cuestiones, como la violencia, la corrupción, la in-

justicia, el desamor, la inequidad, el egoísmo, la intolerancia, el miedo… Lo que más nos gusta afirmar es esto: ¡sabemos que es difícil detener la indiferencia en este planeta, pero es muy fácil que no seas parte de ella!

En este momento pensamos en la manera de movilizar los sueños, las sonrisas, los temores, las angustias y las alegrías de todos estos infinitos universos con quienes compartimos nuestro día a día. Es aquí, dialogando, cuando recordamos que la escuela tiene sentido si dejamos ser al otro, si le aceptamos y luchamos contra esa idea tenebrosa de imponer lo que consideramos nuestra verdad, y simplemente nos entregamos al fluir de corrientes rizomáticas que solo se cruzan en puntos de encuentro, en momentos compartidos, para seguir su recorrido sin dejar de ser, todos al tiempo, parte de un gran tejido y el tejido mismo.

Nuestro encuentro en el colegio

Esta historia comenzó en medio de las turbulencias de los quehaceres institucionales, con la tarea de mantener viva la imagen del maestro que le da nombre a nuestro colegio: Orlando Fals Borda; bajo el compromiso de hacerle hablar para ayudarnos a conformar preguntas y recordar respuestas que han sido guardadas en la memoria de las comunidades. Partimos del acto de concebir la cátedra creada en su honor, de darle forma, pues hasta el momento sólo era un espacio abierto a empujones los sábados y destinado a conferencias, charlas, encuentros comunitarios con un público ocasional. Y he aquí que, desde aquel momento, nuestro trabajo fue llevar la cátedra al aula para facilitar el encuentro con el viejo maestro, con su pensamiento, sus historias y nuestras realidades. Esto no significa únicamente recapitular su

discurso, las abstracciones y generalidades a ser puestas en escena con los estudiantes: es también el trabajo de reflexionar y reelaborar las prácticas, nuestras prácticas como docentes, como seres humanos inmersos en un gran flujo de corrientes llamado *educación*.

Al comenzar nuestras reflexiones apareció la voz del maestro Fals que nos dijo:

> que la educación en las escuelas, colegios y universidades se preocupe por el respeto de los derechos humanos y por la ciudadanía responsable; por defender la paz y la tolerancia en el manejo de cuestiones públicas e interpersonales. Que la educación fomente la creatividad de los educandos y la constante dinámica educativa a través de la escuela activa y participante. (1998).

Estas palabras nos sugieren la realización de una contribución de carácter participativo y democrático en la construcción del saber pedagógico, que a su vez se vea reflejada en la modificación de ciertas prácticas, tanto al interior como al exterior de nuestra institución, especialmente en cuanto se trata de DDHH. Paralelamente nos proponen asumir el reto de vislumbrar al "maestro como investigador", rompiendo con los esquemas academicistas que aíslan al docente del contexto y a la escuela del corazón de las comunidades.

Al meditar sobre la relación que como docentes guardamos con el contexto y con lo que nuestro colegio significa para la comunidad, salta a nuestra mente la imagen de su estructura fría que emerge de las profundidades de una montaña que ha sufrido la colonización, que ha sentido cómo succionan su energía vital para convertirla en miles de ladrillos, que luego se convierten en un montón de casas atiborradas en sus picos y laderas. Una

montaña desgastada que se ha sacudido, como si quisiera limpiarse un poco, mientras quienes la habitan piensan en la desgracia de ver sus viviendas derrumbadas y con ellas los sueños que han forjado bajo las promesas que guiaron sus pasos hacia ese lugar. Desde allí, a través de uno de los ventanales de esa original estructura panóptica que llamamos colegio, nuestra mirada puede hacer un recorrido por una de las puertas de entrada a la Localidad, un estrecho espacio en donde confluyen importantes instituciones públicas.

Por un lado, en medio de un tenso hermetismo, aparece la zona del castigo: el centro penitenciario La Picota, y justo al frente la institución encargada de ejercer el control y la vigilancia, con sus extensas filas de reclutamiento: el Batallón de Artillería. Unidas a ellas funcionan las formaciones que oprimen a buena parte de la población y a la naturaleza misma: cementeras y ladrilleras, rodeadas por extensos muros cubiertos de polvo que dejan entrever grafitis y muestras de arte popular; son muros que quieren esconder a nuestros ojos la gran cicatriz de la montaña. En contraste con este panorama, unos metros más adelante, surgen las modernas instalaciones del centro comercial Altavista, que ofrece promesas de diversión y olvido, y enseguida la proliferación de conjuntos residenciales y el portal de Transmilenio de Usme, que, en conjunto, se han encargado de vender a la comunidad una artificial idea de progreso.

Pero, ¿por qué hablar del territorio cuando discurrimos sobre la cátedra? Es tan solo porque al preguntarnos por el sentido y la coherencia que con el contexto podría tener un espacio de reflexión como la cátedra no podemos desconocer que ese pequeño territorio, puerta de entrada a la localidad, tiene un significado en la confi-

guración de los imaginarios, en la reproducción de esquemas mentales que evocan ciertos prejuicios sobre los actores que allí confluyen. Para ilustrar el asunto podemos recurrir al supuesto de que esta sola impresión del lugar pueda indicar a muchos que se trata de una zona deprimida, insegura, desbordante de conflictos sociales que van desde la delincuencia común, el consumo de sustancias psicoactivas y el pandillismo hasta la violencia intrafamiliar, el desplazamiento y la desnutrición, y, para ser honestas, esta impresión es válida y rechazarla es negar un hecho social. Sin embargo, no hay que limitarse a esta impresión, origen de muchos prejuicios sociales, sino entender estas realidades como escenarios de creación, reflexión y acción sobre DDHH, y contemplar la posibilidad de lograr pequeñas transformaciones.

Se trata de comprender las dinámicas que juegan entre los actores que nos damos cita en este espacio a fin de observar cómo se viven los DDHH en la escuela y cómo ellos están mediados por lo que sucede fuera de ella. Lo que nos lleva a reflexionar es el hecho de que en nuestra institución la educación en DDHH no ha sido concebida como un proceso transformador sino como la reproducción de un discurso que desconoce el contexto, las necesidades y las fortalezas de la comunidad. Aquí cabe resaltar que muchos docentes se sienten ajenos a este territorio porque no lo habitan y por consiguiente no hay un empoderamiento que los convoque a transformar las realidades que allí convergen (Nota de Campo N° 1, en adelante N. C.).

Lo que vemos y lo que ven nuestros estudiantes

En el colegio estamos siempre cuestionando a nuestros estudiantes, haciendo interpretaciones de ellos y

del contexto, pero tal vez es la hora de volver la mirada hacia nosotros mismos y preguntamos: ¿cómo nos ven los estudiantes?, ¿qué representamos para ellos?, ¿qué tanto están dispuestos a abrir su mundo para entablar un diálogo con nosotros? Estos interrogantes nos llevan a suponer un cierto hermetismo en los jóvenes e incluso una visión desvirtuada que sobre nosotros puedan llegar a tener, en la medida en que ellos nos miran como simples figuras de autoridad solo en la esfera de lo institucional, pero nos sienten lejanos a la comprensión de sus realidades, indiferentes e incapaces de contribuir a su transformación (N. C. N° 2). De un modo u otro, esta situación nos pide considerar las relaciones de poder que se presentan en la escuela y que intervienen en las diferentes expresiones que han caracterizado la relación sujeto-objeto en el colegio, donde en varias ocasiones el estudiante resulta ser un objeto a modificar y el docente un objeto reproductor de conocimientos. Entonces, ¿dónde quedamos como sujetos? Más todavía: ¿dónde podemos situarnos estudiantes y docentes en tanto que sujetos empoderados en el reconocimiento de sí mismos y de los otros?

Estos contrastes que se presentan en nuestra institución –aún percatándonos de que se escapan muchos otros que están en juego– brindan un panorama del momento y el espacio en el que nos situamos para hablar de DD HH y de su relación con el pensamiento del maestro Fals. En esta perspectiva revisamos el ejercicio de cartografía social que hicieron nuestros estudiantes, quienes se reconocen como sujetos de derechos, conocedores del discurso y a su vez conscientes de que esa calificación no ha trascendido a la práctica. Identifican acciones y espacios donde se manifiestan, pero lo característico de todo ello es que un mismo espacio alberga las dos

significaciones, tanto de vulneración como de defensa y promoción de derechos. Los estudiantes hacen evidente que existen conflictos relacionados con el respeto y la salvaguarda de los DDHH frente al ejercicio de la autoridad mediante la violencia en sus múltiples expresiones y con la intolerancia frente a la diversidad, a la par que reconocen que carecen de herramientas para solucionar tales conflictos, cosa que les dificulta asumirse como actores transformadores, por pensar que sus alternativas tienen sentido solo en el ámbito discursivo (N. C. Nº 3).

Con este criterio en mente nos damos a la tarea de trazar los puntos de encuentro con la propuesta del maestro Fals Borda: la Investigación Acción Participativa (IAP). En torno de ella pueden encontrarse diversas concepciones, desde un método, una metodología o un discurso hasta una filosofía. Nosotras la entendemos y asumimos como una propuesta metodológica que proporciona a las comunidades herramientas para analizar y comprender mejor la realidad de la población (sus problemas, necesidades, capacidades y recursos), lo cual les permite planificar acciones y medidas para transformarla y mejorarla.

En otras palabras, la IAP es una metodología diseñada para establecer la ruta de transformación de las realidades en la comunidad a partir del análisis de su contexto, recuperando la sabiduría popular, el sentido común y la historia de las culturas que habitan el territorio, devolviendo así la voz al pueblo para romper con esos esquemas tradicionales de la relación sujeto-objeto, dominación-dependencia e incluso maestro-alumno, de manera que estas relaciones ya no sean verticales ni jerárquicas, sino horizontales, dialógicas y participativas.

Esta razón nos lleva a emprender la construcción de un proceso que combine la teoría y la práctica, entendida, como afirma Freire, como una auténtica liberación "que implica la acción y reflexión de los hombres sobre el mundo para transformarlo" (Freire, 1972). Esto es lo que posibilita el aprendizaje, la toma de conciencia crítica de la población sobre su realidad, su empoderamiento, el refuerzo y la ampliación de sus redes sociales, su movilización colectiva y su acción transformadora a través del diálogo y la solidaridad entre unos y otros. Todo lo anterior motiva la acción de los docentes, para que dialoguemos y problematicemos con base en la práctica de los DDHH y de esa manera contribuyamos a la transformación social a partir del conocimiento pedagógico.

Precisamente, para responder a este diálogo entre el colegio y el pensamiento del maestro se ha planteado la *Cátedra Orlando Fals Borda*, que cuenta con cuatro componentes orientados a la formación de un ciudadano que vive los valores democráticos consciente de los derechos del otro y comprometido con un cambio social dirigido a crear una sociedad más justa. Esos derechos hacen referencia a la formación personal en competencias ciudadanas; la educación para la democracia basada en la participación y la responsabilidad democráticas; un conocimiento de los DDHH con énfasis en los derechos fundamentales consignados en nuestra Constitución y dirigido a la construcción de la paz y la convivencia; y, por último, el conocimiento de la pluralidad y la valoración de la diferencia.

Este espacio fue diseñado para estudiantes, pero poco a poco ha desbordado sus prácticas y los límites que impone la escuela, a causa de las mismas dinámicas

que emergen de la reflexión en torno al pensamiento del maestro Fals. En un momento, el texto social que nos confronta puede ser, ya la ladera de la montaña que amenaza con arrasar alguna casa del barrio "El Pedregal", ya el relato del abuelo que cuenta cuando tendieron en el barrio las redes del alcantarillado y la energía eléctrica como resultado de incesantes luchas comunitarias y del trabajo de la Junta de Acción Comunal.

Es así como la IAP, que adopta la cátedra se convierte en una fuerza educativa para pensar en cambios necesarios en la comunidad. El maestro-investigador y sus estudiantes se transforman en líderes y participan en la búsqueda de soluciones mediante un ejercicio colaborativo y solidario, ya que no solo se transforman realidades sino también valores, actitudes y se reafirma la importancia del otro en la negociación, socialización y democratización del saber. En otras palabras, la IAP pone a prueba un criterio de colectividad, unión, cooperación y solidaridad.

Maestros sentipensantes

Porque vemos la necesidad de influir en la cultura escolar en su conjunto y con el propósito de eliminar las fronteras entre las disciplinas, las áreas y las asignaturas, que en ocasiones se convierten en muros que aíslan el conocimiento y la capacidad de ver el mundo en su totalidad, los docentes necesitamos una formación en DDHH que nos brinde las herramientas para vivirlos e integrarlos interdisciplinariamente al currículo de una manera coherente. Concebimos la cuestión metodológica no solamente como una ruta que se entrega a cada docente para que la recorra, sino que implica el sentir del maestro en la escuela, su propia vivencia de los DDHH, incluso

más allá de las fronteras del colegio, pues ¿cómo convertir un discurso en praxis si no empezamos por explorar nuestras propias valoraciones?, ¿cómo entablar un diálogo sobre DDHH con jóvenes si no hemos realizado el propio?, ¿cómo proponer la transformación de la comunidad y sus realidades si las sentimos ajenas a las nuestras? ¿Para qué elaborar una lectura crítica del territorio si consideramos que éste mismo no nos pertenece? ¿De qué nos sirve hablar del contexto, los conflictos sociales, las necesidades de unos y otros, sus carencias, si esto no se hace con el ánimo de encontrar respuestas que contribuyan a su transformación?

Todos estos interrogantes nos recuerdan una vez más la voz del maestro Fals Borda, quien nos advierte que la IAP supone en el maestro un compromiso político, ético y vivencial, fruto de un conocimiento *sentipensante*, es decir, de un conocimiento capaz de integrar el saber con el sentir, la mente con el corazón, que le dé un uso social y atienda el compromiso hacia los menos favorecidos, los no escuchados, los excluidos, los marginados y estigmatizados sociales. No se trata solamente de conocer sobre el pueblo sino también de sentirlo y vivirlo, como lo proponía el maestro (Molano, 2005). Es retornar siempre a ese primer día como docentes, a la luz de la experiencia vivida, para despertar lo que nos conmueve y lo que nos indigna, no solo respecto de las acciones humanas sino también en relación con el espacio que habitamos.

Pensamos en la importancia de crear en la escuela un espacio que diera forma a ese conocimiento sentipensante en los docentes, y lo hemos denominado *Cátedra de Autoformación Docente*. Esperamos que allí pueda construirse de manera colectiva saber pedagógico a par-

tir de la reflexión sobre nuestra práctica cotidiana y su transformación permanente.

Este es el camino que hemos recorrido hasta ahora, que inició pensando la cátedra Orlando Fals Borda para estudiantes, pero que inevitablemente nos ha conducido ahora a pensarla también para docentes, pues ¿cuántos de nosotros nos hemos indignado frente a una situación y hemos sentido impotencia para cambiarla?, ¿cuántos nos hemos limitado solo a contar a modo de anécdota lo acontecido, con la sensación de dejarla allí para que se la lleve el viento o se la engullan las paredes?, ¿cuántos estamos dispuestos a interpelar nuestro propio caminar para reconocer que no estamos solos?

Hay que admitir entonces que es hora de renovar el compromiso que como docentes forjamos un día con la sociedad y posicionarnos en nuestro *ser maestros sentipensantes*. Es hora de abrir la puerta para dejarnos cuestionar, tejer redes, restablecer los lazos de comunicación entre nosotros y para nosotros, permitirnos un espacio de fuga para salir de las convenciones academicistas y retornar al corazón del saber comunitario.

Este es el momento que nos convoca a seguir caminando, a dejar abierta la ventana para refrescar nuestras miradas y escuchar las voces que quieran contar sus historias, voces de maestros dispuestos a develar sus realidades, desdibujar sus prejuicios, invertir sus esquemas para imaginarnos y encontrarnos en un espacio de diálogo consciente y activo, en el que seamos capaces de reconocer que más allá de todas las relaciones y dinámicas sociales, todos somos *humanos*.

Bibliografía

Educación Latinoamericana, vol. 12, 2009, p. 13-41. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Disponible en: http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3179882

ELJACH, Matilde (2009). *Fals Borda y la persistencia de las utopías.* Ediciones Universidad del Cauca, Popayán.

FALS, Orlando (2000). *Acción y espacio. Autonomías en la nueva república.* Tercer Mundo Editores. Bogotá.

FALS, Orlando (2003). *Ante la crisis del país. Ideas-acción para el cambio.* Áncora Editores. Bogotá.

FALS, Orlando (2009). *Una sociología sentipensante para América Latina.* Víctor Manuel Moncayo (compilador). Siglo del Hombre Editores y Clacso. Bogotá. Disponible en: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/coedicion/fborda/

FREIRE, Paulo (1972). *Pedagogía del oprimido.* Siglo Veintiuno editores. Buenos Aires.

MOLANO, Alfredo (del 7 al 13 de agosto de 2005). Orlando Fals Borda. *El Espectador*, Sección 14-A.

OCAMPO, López Javier (2009). *El maestro Orlando Fals Borda.* Sus ideas educativas y sociales para el cambio de la sociedad colombiana.

ORDÓÑEZ, Sandra (2007) *Investigación-acción participativa: Donde las aguas se juntan para dar forma a la vida.* Revista Editorial Magisterio. Abril-Mayo 2007. Nº 26. De la pagina 4 a la 12.

SALAZAR, M.C. (1992). *La investigación-acción participativa. Inicios y desarrollos.* Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá.

RE-PENSAR LA ESCUELA: DE LA TRAGEDIA A LA ESPERANZA

Por Leidy Briyith Pabón Palacios
Támara Natalia Figueroa Cañón

En memoria póstuma de quienes han partido a la eternidad, siendo unos jóvenes: Oscar Arcos, Daniel Garzón y Lizaida Ruiz. Compañeros de Universidad y aula de clases, que más allá del sojuzgamiento ideológico o político por su trágica muerte, nos dejaron de manifiesto su compromiso social por ser educadores de verdad, por creer en otro mundo posible.

El documento que presentamos a continuación surge de una reflexión sobre el giro que vivimos frente a nuestra percepción de la escuela: desde nuestros primeros acercamientos a la escuela tradicional y la imposibilidad de transformación social que allí observábamos, a la esperanza que hoy encontramos en diversos procesos pedagógicos que tienen lugar en instituciones educativas públicas. Este giro se reafirmó con el acompañamiento pedagógico que cada una de nosotras desarrolló, a través de la Escuela de Derechos Humanos del CINEP/PPP, a las Instituciones Educativas Distritales (en adelante IED) que hicieron parte del convenio 1499 del 25 de mayo de 2011 con la Secretaría de Educación de Bogotá.

Abordaremos, en un primer momento, algunos imaginarios que circulan en torno a la profesión docente, los cua-

les se han cimentando en la memoria de la sociedad con una fuerte carga simbólica relacionada con la figura del ser maestro. En un segundo momento, a partir de nuestra trayectoria como estudiantes de licenciatura, mostramos brevemente los perfiles comunes de estudiantes que encontrábamos allí y las estrategias educativas a las que se apelaba en dicho espacio formativo para "analizar o examinar" la escuela. Finalmente, en un tercer momento, con base en el proceso de acompañamiento que realizamos desde la Escuela de DDHH de CINEP/PPP, presentamos de qué forma consideramos que la escuela da pie para la resignificación y la puesta en marcha de experiencias pedagógicas que buscan generar procesos alternativos y reflexivos, los cuales contribuyen a la producción de saber pedagógico, puntualmente en lo relacionado con el lugar ético-político de los docentes.

Imaginarios sobre la profesión docente: nuestras remembranzas

Hablamos de imaginarios a modo de una maniobra que nos permite poner de manifiesto algunas reflexiones y preocupaciones que nos han circundado desde que estábamos en la universidad, en calidad de estudiantes; hasta hoy en día cuando nos asumimos como profesionales de la educación, en calidad de acompañantes de procesos pedagógicos en las IED de Bogotá. Apelamos a la siguiente noción, sólo como un lugar que nos permite comprender nuestra propia experiencia. Así el imaginario se puede entender como aquello que:

> alude a una doble capacidad simultánea y paradójica: la posibilidad de crear identidades como ilusiones de unidad y de permanencia en el tiempo (que sirven de referente fundamental para los sujetos y sus prácticas). Pero

> también, lo imaginario es la fuerza creadora irreductible a la fijación, que se manifiesta como potencia pura, indefinible y abierta. Es a la vez el fundamento de lo instituido, pero también la fuerza instituyente. (Anzaldúa, 2009).

Sabemos que esta categoría tiene un acumulado en términos filosóficos y en el campo de las ciencias sociales. No obstante, nuestro interés no será abordar tales debates, sino utilizar justamente dicha noción para retomar algunas de nuestras experiencias personales; concretamente aquellas que remiten a los imaginarios sobre la profesión docente.

De acuerdo con lo anterior, haremos un pequeño ejercicio de memoria personal, que no por eso deja de suscribirse a unos marcos sociales de la memoria, para mostrar, justamente, cómo día tras día se asumen como naturales una serie de supuestos y estereotipos sobre la profesión docente, los cuales conducen a la formulación de políticas públicas que terminan por subalternizar la profesión docente. En conversación con una docente, ella admitía que si realmente se aspira a desarrollar un trabajo reflexivo sobre el ser docente hay que ir a las prácticas en aula con los estudiantes y leerlas en clave de las políticas educativas y los discursos adyacentes que relegan al magisterio.

> *Una tarde mientras llegaba la hora de terminar las clases del día en el colegio de Juana y se iniciaba la salida de docentes y estudiantes de la institución; se colocaban algunas carteleras en diferentes espacios que anunciaban un cine-foro. Al principio la idea no pegaba muy bien entre algunos de los estudiantes porque asistir a él significaba ir hasta la casa para poder almorzar y devolverse al colegio para participar. Pasaron varias jornadas de cine-foro y Juana se decidió por fin a asistir. Allí el*

tiempo se le esfumaba entre la proyección, la discusión que se generaba alrededor de aquella y las conversaciones que no faltaban sobre cosas del país de las que los universitarios presentes hablaban con gran propiedad: ¡la coyuntura nacional!, por supuesto, hablaban también de educación.

Juana, a puertas de culminar el colegio, sentía emoción y expectativa al escuchar las discusiones que en el cine-foro se desarrollaban, pues allí se insistía en la importancia de ingresar a la universidad pública y en la experiencia que como jóvenes se podía vivir allí. En algunas de estas sesiones escuchaba historias de las marchas, los grafitis, las ollas comunitarias y las actividades lúdicas que se desarrollaban en la universidad, así como sobre las tan anheladas salidas de campo que se realizaban en cada semestre. Fue de esta forma como Juana tuvo los primeros acercamientos, mediante estos relatos, a la "Educadora de Educadores".

Transcurridas así las cosas, finalizando ese año Juana se acercó a un docente y le contó que se presentaría a la universidad para estudiar licenciatura en ciencias sociales. Sólo con haber observado los gestos de desconcierto de este profesor se podía intuir su respuesta, concluyó diciendo:

–¡Huy!,… mi sentido pésame Juana–.
–¿Pero cómo así profe?...
–Hablamos luego, ya sonó la campana.

Sin embargo, aquella joven no entendía completamente las dimensiones de lo que le acababan de decir: continuaban deambulando en su cabeza muchas dudas sobre el sentido de esa afirmación.

Esta es la primera experiencia que da cuenta de los imaginarios que circulan respecto de la profesión docente.

Para Martín su vida estudiantil en la licenciatura transcurrió entre muros llenos de grafiti que no ocultaban la denuncia y la invitación a la movilización social, entre grandes ventanales que recibían todo el ruido del tráfico de los carros y los buses de servicio público que pasaban por la carrera 11 y la calle 72, y el olor a mañana fresca; él escuchaba recurrentemente a docentes y compañeros suyos decir

–¡Profesor, ja, esa es la profesión del hambre!

Aunque no se puede negar que en muchas ocasiones este tipo de expresiones conducían a ciertas asperezas. Fueron varios los momentos en que realmente cuestionó Martín dichas palabras.

Esta es la segunda experiencia sobre los imaginarios que circulan sobre la profesión docente.

En una reunión de acompañamiento a docentes, caracterizada por un fuerte ruido producto de una parranda vallenata que convocó a estudiantes y algunos maestros a la celebración del día del hombre y que azotaba cada vez más fuerte las cabezas de aquellos que se disponían a realizar una reunión de docentes de todos los ciclos, uno de ellos resaltó

–Hay que felicitar a la compañera, ahora ya es toda una licenciada–.

Con cierta intimidación y sonrojes, Isabella pensaba silenciosamente –oiga sí, verdad que ya soy disque licenciada–;

Pero más allá de eso, entre felicitaciones y risas, algunos de los profes traían a la mente la incómoda situación que tuvieron que vivir cuando anunciaron en sus hogares la intención de estudiar una licenciatura en una universidad pública. Uno de los profesores había dicho algo así como

–¡La enseñanza es lo mío!
–Espérate estoy escuchando bien, jejeje, replicaba su padre.

Para completar la situación, tiempo después al culminar sus estudios y graduarse como licenciado su padre insistía en comentarios como:

–Yo le dije que estudiara algo serio, una carrera seria, ¡jum!, disque profesor–.

Este es un tercer ejemplo de los imaginarios que circundan en la escuela, tiene que ver con las ideas que algunos padres de familia tienen acerca de la labor docente, quienes la ven como un trabajo "poco serio".

Un cuarto imaginario es la profesión estudiada versus la práctica profesional, es decir, profesionales que al terminar sus carreras no obtienen un trabajo en su campo de acción y terminan siendo maestros, porque desde esta perspectiva "la docencia se presenta como una actividad intermedia", "por mientras encuentro trabajo" o como el inicio de un trabajo más "formal" (Gómez, 2004: 2). Así, pareciera que muchas de las personas que llegan a trabajar en la docencia, tuvieran su situación definida por asuntos del azar y, cuando no es así, llegan con una idea efímera de la profesión. Al respecto Gómez señala que "Se reconoce el ingreso a la actividad docente como un recorte, como algo complementario, como un trabajo que se puede ligar al referente ya existente: la profesión de base." (Gómez, 2004). Tenemos que ser docente es cuestión de trabajar temporalmente, mientras se aclara la situación "formal" en el mercado laboral de determinado profesional o sencillamente algo que permite tener unos ingresos complementarios.

Pero ¿qué hace que una persona tome cierta opción por la docencia según esta perspectiva? De cierto modo, estos imaginarios encuentran su asidero en comprender la docencia como una profesión "fácil", ya que el maestro sabe que al dedicarse a la enseñanza se le dificultará realizar una actividad investigativa reconocida y valorada socialmente, como aparentemente se cree.

En el caso colombiano, el Estado ha adoptado disposiciones jurídicas que de entrada permitan y reglamentan la vinculación de profesionales de otros programas académicos distintos a las licenciaturas y otros programas de formación educativa. Con el decreto 2277 de 1979 se señalaba: "sólo podrán ser nombrados para ejercer la docencia en planteles oficiales de educación quienes posean título docente o acrediten estar inscritos en el Escalafón Nacional Docente" (Ministerio de Educación Nacional, 1979: 1). No en vano, éste fue modificado por el decreto 1278 del 2002 por el cual se expidió el Estatuto de Profesionalización Docente, en el que se asegura "Son profesionales de la educación las personas que poseen título profesional de licenciado en educación expedido por una institución de educación superior; los profesionales con título diferente, legalmente habilitados para ejercer la función docente" (Ministerio de Educación Nacional, 2002: 1).

Esta situación refleja el cruento escenario en que se encuentra la profesión docente en Colombia, ya que a diferencia del decreto de 1979 en el que la labor docente era desempeñada por sujetos que tuviesen estudios en pedagogía (bachilleres pedagógicos o licenciados), el nuevo decreto permite que todo profesional sea aspirante a docente, puesto que el nombramiento es producto de la sumatoria de documentos entregados (evaluación

de aptitudes, experiencia, competencias básicas, relaciones interpersonales y condiciones de personalidad), sin que sea pre-requisito tener estudios de pedagogía o licenciatura. Además, dictamina que los profesionales, que no son licenciados, pero que han sido aprobados en el proceso de selección, cuentan con un periodo de prueba para presentar una certificación de que está cursando un posgrado en educación.

Dicha situación, que en apariencia "democratiza" la labor docente, busca silenciar a aquellos sujetos que han pensado y debatido en torno a la educación, la escuela y su relación con la sociedad, pues como lo plantea Giroux: "La amenaza está representada por una serie de reformas educativas que muestran escasa confianza en la habilidad de los profesores de la escuela pública para ejercer el liderazgo intelectual y moral" (1990: 171), liderazgo y moral que se representa con base en la reproducción de la lógica neoliberal, contra la que se han pronunciado los docentes de forma impetuosa. Esta es una de las razones por las cuales se realizó la reforma del estatuto docente y se pasó al estatuto de profesionalización docente.

Por otra parte, si miramos las condiciones materiales de los docentes nos embarcamos en un problema aún más serio: la profesión docente es la peor remunerada en este país, tal como un periódico de circulación nacional lo menciona:

> y si la minería es lo que da más plata, en el otro extremo están los de siempre: los 'profes'. De acuerdo con la herramienta del Observatorio (disponible en www.graduadoscolombia.edu.co), de las 10 carreras universitarias peor pagadas, seis tienen que ver con licenciaturas. (García, 2012).

Esta realidad lleva a los docentes a buscar espacios laborales alternos que les permitan compensar los vacíos económicos que el salario docente deja. En este contexto los docentes pasan a ser "objeto de reformas educativas que los reducen a la categoría de técnicos superiores encargados de llevar a cabo dictámenes y objetivos decididos por expertos totalmente ajenos a las realidades cotidianas de la vida del aula" (Giroux, 1990: 171) y por ende se desconoce su capacidad reflexiva y de lectura crítica de la realidad.

¿Desencanto o agotamiento por la escuela?

Cómo olvidar las primeras semanas de universidad en la licenciatura, cuando la mayoría de profesores, no sólo cumplía la rutina de preguntar nuestros nombres sino que acostumbraban cuestionar los motivos que nos habían llevado a escoger la licenciatura como opción profesional. Algunos estudiantes respondían con seguridad sobre la potencia de construir planteamientos críticos en el aula, con la esperanza de lograr cautivar a sus compañeros como ellos alguna vez habían sido cautivados; otros simplemente repetían dichas palabras con temor de ser señalados por no estar tan interesados en la docencia, y no faltaban quienes aceptaban el cupo con el interés de realizar un "pre-universitario" que les serviría para pasar un examen de la Universidad Nacional antes perdido.

Con el trascurrir del tiempo –meses e incluso años–, en las clases de la licenciatura en que se realizaban diversos análisis sobre educación, escuela y su relación con la sociedad nos surgieron ciertos interrogantes al respecto. Éstos se basaban en ciertos análisis que partían de autores de casi un siglo atrás y llegaban hasta los contemporáneos.

Los trabajos que realizábamos tenían diferentes énfasis y metodologías: unas veces a partir de las vivencias propias, otras leíamos teóricos (sociólogos, psicólogos, médicos), y lo que ellos planteaban sobre la escuela, así como entrevistas que realizábamos a maestros y estudiantes.

Entre los ejercicios desarrollados recordamos con claridad uno en el que partíamos de las concepciones de Narodowsky para observar y analizar las relaciones que se presentan entre los alumnos y los maestros, desde narraciones que habían sido hechas en el siglo XVII y que, desde ese entonces, encontrábamos, se seguían reproduciendo.[1] Un ejemplo de esto lo hallábamos entre lo que Narodowsky (1994) denomina *sujeto de no saber* y *sujeto de saber* sobre el alumno y el profesor. Este autor plantea que la escuela fue creada para los niños con el fin de dar un criterio de universalidad y de homogenización educativa, en el que un especialista era el encargado de depositar los diferentes conocimientos en las mentes de los alumnos, quienes poseían un conocimiento nulo o muy inferior respecto de los temas que eran importantes en el transcurrir de la vida.

Basándonos en esto hicimos nuestro primer acercamiento a la escuela teniendo como punta de lanza la observación y encontrábamos que la práctica pedagógica no había cambiado en mayor medida, ya que predominaban las cátedras magistrales típicas de la pedagogía tradicional en las que los estudiantes se limitaban a copiar todo aquello que era "dado" por el docente sin que se evidenciara un ejercicio reflexivo. Nuestra entrada al

[1] Narodowsky hace un análisis sobre los sujetos que se encuentran en la escuela, planteando un recorrido desde el siglo XVII hasta nuestros días.

aula se daba en medio de la algarabía que suele caracterizar la vida adolescente, algarabía y vigorosidad que era aplacada en el instante en que el profesor ingresaba al salón utilizando la mayoría de las veces el grito y la discusión como métodos de apaciguamiento; así, sin más dictaba los contenidos, mientras que los estudiantes, fieles a las palabras y con exclamaciones de "¿cómo profe?" o "me quedé en…" copiaban en sus cuadernos la información y el trabajo a desarrollar. Sumado a esto, observábamos que tanto la ubicación de los estudiantes en el aula como la estructura arquitectónica de los colegios reproducían el modelo panóptico, el cual permitía que los maestros tuvieran visibilidad absoluta de lo sucedido en el espacio.

En otra ocasión realizamos un trabajo en el que buscábamos un acercamiento a la experiencia de los profesores, escuchar sus voces, comprender, de ser posible, a aquellos personajes que durante tantos años habían pasado por nuestras vidas y a quienes pocas veces nos acercábamos, salvo necesidades académicas; quizás debido al tipo de relación de la que hablábamos anteriormente.

En dicho acercamiento nos dirigimos a un colegio en concesión de la localidad Rafael Uribe Uribe. Allí ocurrió nuestro primer contacto con un docente, mientras él cumplía el turno de "vigilancia" durante el descanso, momento en el que gritaba a los estudiantes para que no botaran los empaques de alimentos poco nutritivos al suelo. Por fin se detuvo un momento y nos dijo que podía prestarnos atención después del timbre, durante la clase que seguía pues "era con un noveno juicioso".

Mientras con el sonido del timbre estudiantes y maestros se dirigían como por inercia a los salones, nosotras es-

perábamos al profesor en la puerta del aula en compañía de algunos estudiantes que se acercaban a preguntarnos quiénes éramos y si conocíamos al maestro con quien tendrían clase. En ese momento el docente llegó al salón, y con algunas palabras e indicaciones que parecían rutinarias, los estudiantes fueron ubicándose en sus asientos para escuchar el trabajo que debían desarrollar. Después de resolver algunas dudas planteadas por los estudiantes el profesor se dispuso a escucharnos. Su rostro, al iniciar la conversación, reflejaba el cansancio acumulado. Su voz, que en el descanso había sido extremadamente fuerte, recobraba un timbre más pausado y suave: sus palabras parecían salir del docente que había hablado con Juana.

Nuestras preguntas, que se enfocaban en el modelo pedagógico implementado, se quedaron cortas ante todo lo que el profesor quería decir. El maestro llevaba en el colegio poco más de tres años –tiempo en el que había entendido la organización escolar–. A su llegada tenía algunas ideas de proyectos que podía desarrollar en compañía de otros docentes, aunque bien sabía que debía hacerlos en horas extra-laborales, pues la única hora que tenía disponible fuera del aula la utilizaba para atención a padres. Después de un tiempo el maestro notó que en ciertas épocas descuidaba sus proyectos, porque los ritmos escolares rompían con la continuidad de aquellos,[2] ocasionando que los estudiantes también perdieran ritmos y se sintieran desmotivados o, como el profesor lo pronunció, "nuevamente decepcionados".

[2] Al finalizar el bimestre los esfuerzos de docentes y estudiantes se volcaban en trabajos, recuperaciones y entrega de notas. Así mismo, en algunas épocas el docente debía planear y realizar ciertas actividades institucionales que le demandaban tiempo, a pesar de que no siempre les hallaba sentido.

Por esta situación el docente cambió de estrategia, prefirió trabajar en proyectos alternos en el aula con la idea de no generar más "decepciones". Sin embargo, nos contaba, debía sortear con las condiciones que tenía: aulas hacinadas que respondían a la política de la "revolución educativa", basada en el aumento de cobertura sin miras a mejorar la calidad. Así, los tiempos de cada clase parecían demasiado cortos pues transcurrían entre el llamado a lista y al orden, orden que estaba definido por las directivas como "todos los muchachos juiciosos": con juiciosos hacían referencia a aquellos que permanecían en silencio y sentados.

El maestro mostraba cierto agotamiento, ese que se devela cuando la lucha y el interés por el cambio debe hacerse entre varios pero queda relegado a manos de una persona, lo que genera cierto desencanto y reproducción de las dinámicas existentes porque "en la larga historia de la teoría educativa (…) ha habido un poderoso y profundo acuerdo asentado en la interpretación de la pedagogía de las escuelas y del salón de clases en términos de una separación de poder y conocimiento, abstrayendo simultáneamente a la cultura de la política" (Giroux, 1992: 101), lo que encontramos cuando los docentes se enfocan en los contenidos poco contextualizados y buscan que los alumnos los repitan sin sentido.

En esta misma lógica, qué decir de los ensayos sobre escuela y modelos pedagógicos. Recordamos claramente cuando debatíamos la relación entre el conductismo y la educación; los debates partían del experimento de Ivan Pavlov[3] y su aplicabilidad a la educación deducida

[3] Pavlov ubicaba un perro y de forma simultánea hacía sonar una campana y le mostraba al perro la comida haciéndolo salivar. Después

por Skinner, quien afirmó que el conductismo se aplicaba en dicho campo con el objetivo de crear repertorios verbales y no verbales. Nos es difícil negar la forma en que se utiliza la campana (estímulo) para señalar la entrada a clase y los rostros que reflejan cierto grado de pereza (respuesta), lo que denota el conductismo mental. El conductismo fisiológico que observábamos en los descansos con la confluencia en masa a los baños y comedores; otro nivel en que podemos observarlo es el cultural, en la escuela está diseñado el uniforme, "el largo de la falda debe ser este", la camisa siempre debe ir por dentro, el cabello corto o recogido, está prohibido el maquillaje, los zapatos deben estar lustrados, los días en que puedes llevar "sudadera". Todos estos elementos se convierten en parámetros de control del comportamiento de los sujetos en la sociedad.

De igual forma nos cuestionábamos frente a las resistencias que ejercemos los sujetos sobre estas prácticas educativas, puesto que los individuos no somos simples receptores de los lineamientos comportamentales; aunque vale la pena decir que en relación con estas resistencias las prácticas en la escuela también generan una respuesta: el castigo. Utiliza "indebidamente" el uniforme y tendrás una anotación en el observador; llega tarde y serás llevado a coordinación; saca malas notas y serás excluido. Esto último se refuerza con el estímulo del premio ante las buenas calificaciones, mostrando así la necesidad de acumular contenidos, los cuales en

---

de varias repeticiones (de 20 a 40) hizo sonar la campana ante el perro sin mostrarle la comida, la respuesta del animal fue la segregación de saliva; en este experimento el objeto de estudio no era la conducta, sino las respuestas específicas que surgen ante la presentación de estímulos particulares que son apareados; esta relación se denomina reflejo condicional.

su gran mayoría son dictaminados por el Ministerio de Educación Nacional que implícitamente impone las políticas que rigen los gobiernos. Es así como en algunos casos el interés por no generar sujetos analíticos afianza el sistema dominante, pues no existe la crítica a este ni la idea de querer transformarlo, se busca la aceptación de los sujetos a vivir en él sin importar qué sucede en el contexto que los rodea.

A partir de todos estos análisis y hallazgos la escuela se dibujaba para nosotros como un lugar que imposibilitaba generar procesos de transformación de la realidad en busca de justicia social, desde la organización escolar, la comunidad educativa y las condiciones materiales existentes.

Reencuentro con la escuela: posibles rutas

Frente a los cambios y transformaciones del mundo en el que estamos viviendo, ante el despliegue de modelos socioeconómicos que día a día intervienen el cuerpo de la sociedad, como política social; cobra importancia pensar escenarios alternos con el ánimo de abandonar los lugares comunes que afirman que estamos en un momento de incertidumbre en el que las perspectivas críticas parecieran diluirse. Contrariamente, a la visión fatalista emergen puntos de fuga que conducen a la construcción de nuevos mundos a partir de la esperanza.

Desde este punto de vista, las rutas de trabajo planteadas por los maestros contribuyen a derrumbar el fatalismo existente en la escuela; resignificar el papel del gremio mediante la producción de saber pedagógico y promover iniciativas con un fuerte basamento en la cotidianidad, al respecto vale señalar que: "Al ejecutar actos

conscientes, el hombre da su primer paso hacia la libertad y poco a poco va conquistando su propia forma, a través del conocimiento crítico, produciendo así su mundo en una praxis creadora" (Freire, 1970: 9). Sin ir más lejos, los maestros de manera, formal e informal, fueron configurando un conjunto de saberes y reflexiones que posteriormente se decantaron como bases comunes sobre las cuales pensar las propuestas de sus IED.

Primero, reconocimiento, lectura e interacción con los contextos. Estos elementos se constituyeron en una de las piezas fundamentales para la puesta en marcha de los procesos liderados por los maestros, particularmente, al emprender el acto de enseñanza-aprendizaje se puso de manifiesto cómo a través de distintas estrategias, docentes y estudiantes, comprenden e inciden en su realidad. Por ejemplo, docentes que habían permanecido distantes de la comprensión de las dinámicas del territorio de sus IED, al realizar un trabajo conjunto con estudiantes (cartografía social) hallaron elementos suficientes que les permitieron abordar su entorno escolar desde otra óptica. En otros casos y con los ejercicios adelantados por los docentes, la apropiación y la descripción de los espacios por los que transitan a diario, fueron tomando virajes en los que se dejaba atrás un poco la aparente neutralidad y se optaba por hacer lecturas conscientes y problematizadoras de la realidad, lo que implica una reelaboración y reflexión de sus prácticas pedagógicas.

Segundo, la cotidianidad. Es otro de los elementos que más aparecía en la construcción de las propuestas para educar en DDHH, con la cual surgió paralelamente la consigna de "los derechos no se enseñan, los derechos se viven", ya que al hablar de propuestas encaminadas

al cambio desde la escuela no se puede continuar con los esquemas tradicionales instaurados en ésta, es decir, contenidos rígidos, alejados de las particularidades de los sujetos y subutilizando lo que se encuentra en la misma comunidad (sus saberes).Todo lo contrario, pensar y actuar desde la cotidianidad exigió deliberar, en este caso, el qué enseñar y cómo se aprende siendo coherentes con la problematización del territorio y los acercamientos críticos de docentes y estudiantes. Un ejemplo de ello fue el juicio político y simbólico que una de las IED realizó a Metrovivienda, cuya acción buscaba que la comunidad educativa conociera cómo operará y qué implicaciones tendrá la intervención de esta empresa distrital en sus territorios.

En este sentido y, a través del acompañamiento, veíamos que los ejercicios por promover derechos y la formación de sujetos críticos no son una cuestión endogámica, sino que requiere un interlocutar con otros actores para poner en juego los proyectos, concepciones de vida y efectos sobre las comunidades y barrios en el radio de acción de las IED.

Tercero, cuestionar y reinventar la práctica pedagógica. Con el desarrollo de los ejercicios de acompañamiento los maestros demostraron, por un lado, que no es posible imaginar unas prácticas con sentido transformador si desde sí mismos, como individuos y colectivos, no cuestionamos lo que ocurre en la labor de educadores; y por el otro, de manera complementaria, se fue configurando como pilar el "aprender a desaprender".

Respecto a este último, a partir de los diferentes momentos de escritura de los artículos de los docentes (aquí presentados) emergió un interés por dejar de creer en las formas estandarizadas de escritura impuestas por la

academia, lo cual se ha considerado como sinónimo de "veracidad y criterio de cientificidad de los textos". Ahora, el giro en este camino del reinventar y desaprender se dio por narrar y narrarse de otra forma, ya no mediados, en gran parte, por escrituras frías, carentes de emotividad, descriptivas y sin involucrar diversos actores. Estábamos como acompañantes expectantes de las producciones de los maestros, puesto que se embarcaron en la experimentación, el juego con las metáforas y la visibilización de las miles de voces que circulan en la escuela. Los relatos pasaron por construir personajes hasta plasmar los derroteros para los actores interesados en generar prácticas educativas en la escuela con perspectiva de cambio social.

Cuarto, preocupación por formarse políticamente para "pensar, decir y hacer". Aunada a la voluntad de cambio y transformación que permearon las iniciativas de los maestros, una de las demandas permanentes es construir, a partir de la sensibilidad, la indignación y la creación, las herramientas políticas y pedagógicas para potenciar procesos alternos en la escuela. En suma: "La tarea del docente, que también es aprendiz, es placentera y a la vez exigente. Exige seriedad, preparación científica, preparación física, emocional, afectiva. Es una tarea que requiere, de quien se compromete con ella, un gusto especial de querer bien, no sólo a los otros sino al propio proceso que ella implica. Es imposible enseñar sin ese coraje de querer bien, sin la valentía de los que insisten mil veces antes de desistir." (López, 2007: 139).

Llegados hasta aquí, pensamos que la dimensión ético-política de los maestros se encuentra claramente cargada de una intencionalidad de cambio y transformación en sus escenarios escolares, con una proyección con-

creta en la incidencia comunitaria. Conviene subrayar que los docentes han venido diseñando y consolidando el uso de diversas estrategias de comunicación para visibilizar, socializar, mantener vivo el proceso e invitar a otros para que participen y se sumen a los esfuerzos colectivos.

Estas estrategias han consistido en la realización de jornadas institucionales de sensibilización dirigidas a los docentes en las que la preocupación central ha sido cuestionar y aportar algunas reflexiones en materia de DDHH y cómo esto dialoga con el trabajo desde cada una de las disciplinas de los docentes. Asimismo, algunas IED han optado por movilizar sus iniciativas desde la utilización de medios impresos y virtuales, tales como: la publicación periódica de un boletín en el que se cuenta el balance de las acciones en DDHH y se dejan abiertas algunas actividades para trabajar en el aula, desde la asignatura que se considere pertinente. En cuanto a los medios virtuales se destaca la utilización de blogs institucionales, creados por el equipo docente, y en los que de acuerdo a los sucesos en materia de DDHH se va alimentado de registros fotográficos, artículos de coyuntura política para la discusión y enlaces para la articulación con otros procesos en los distintos puntos cardinales de la ciudad. En sí este espacio se ha convertido en la memoria activa de los procesos.

Sumado a lo anterior los maestros utilizaron estrategias como: guías, entrevistas y el diálogo permanente, con el fin de lograr un reconocimiento mayor del contexto escolar y local. Las guías permitieron que los maestros conocieran las percepciones de los estudiantes frente al tema de interés propuesto, partiendo de preguntas dirigidas que buscaban indagar sobre las relaciones y el

nivel de problematización de los alumnos frente a las dinámicas del contexto; las entrevistas realizadas permitieron visibilizar el lugar de los actores en el territorio, sus percepciones e historias de vida, sirviendo como herramienta que logra romper la tensión entre la observación y la participación, conjugándolas en la estructuración de los procesos cotidianos, constructores de realidades propias (Guber, 2001). Por último, cabe resaltar la importancia que tiene el diálogo permanente en la construcción o desarrollo de los proyectos, puesto que desde la interacción permanente se logra problematizar y transformar aquellos imaginarios y lugares comunes de estudiantes y docentes.

Otro espacio desde el cual los docentes desarrollan la propuesta es el Proyecto de Vida, con el fin de propender por la formación de una comunidad estudiantil crítica y autocrítica a partir del diálogo y la pedagogía de la pregunta. Este interés de formación se sustenta en la posibilidad de concienciar a partir de la autodeterminación. El objetivo central del proyecto es lo que Freire denominaba inserción crítica de la realidad, ya que no basta con la toma de conciencia, sino que se trata de que esa conciencia se decante sobre la realidad y la vida cotidiana para ir vivenciando el cambio social desde las prácticas escolares, familiares y comunitarias.

Como escenario alternativo de comunicación y diálogo entre estudiantes y maestros encontramos la emisora, la cual tiene como objetivo socializar diferentes problemas que atañen a la población nacional, regional y local, partiendo de la información de diversos hechos (prioritariamente asociados a la ruralidad por el contexto en que se encuentra esta IED), con el interés de generar interrogantes en los estudiantes, docentes, planta admi-

nistrativa y trabajadores de servicios generales que son quienes finalmente escuchan la transmisión. De igual forma busca reforzar los procesos comunicativos en los estudiantes que participan de este escenario, así como fortalecer la estructura argumentativa de los mismos frente a los problemas nacionales y del contexto.

Sin embargo, la consolidación de dichos esfuerzos ha estado mediada por la necesidad de afrontar y sortear una serie de dificultades espacio-temporales en las IED, entre estas: generar espacios alternos a la institución para trabajar en las propuestas de educación en DDHH, ya fueran presenciales (encuentros en lugares distintos a la IED) o virtuales, haciendo uso de herramientas como el correo electrónico; debido a que formalmente no se contó con el respaldo institucional. De igual forma, algunos de los docentes se vieron confrontados por dilemas personales en los que tenían que decidir si atender los asuntos familiares u optar por dedicar mayor tiempo al proceso de sus IED. Estas dificultades son de tipo institucional, es decir, se necesita mayor apoyo por parte de la SED pues es a ésta, finalmente, a la que le compete proponer soluciones a los obstáculos anteriormente planteados, aclarando que también tiene la obligación de mejorar las condiciones laborales que puntualizábamos al inicio del documento.

Ahora bien, la esperanza no sólo plantea la posibilidad de transformación sino que además exige de los maestros y los estudiantes movilizarse, para que busquen ampliar su horizonte de trabajo, es decir, son aún más los retos que se adquieren cuando hay una alternativa o posibilidad de quehacer en la escuela. Uno de los retos que se deben afrontar en las IED es el trabajo interdisciplinar, si bien este planteamiento no es nuevo,

pues se habla del mismo desde los años noventa, es necesario que se empiece a desarrollar dentro de las IED, pues es precisamente la fragmentación del conocimiento la que ha llevado a que los estudiantes no apliquen los saberes adquiridos en los problemas, dilemas y conflictos que a diario enfrentan. Es entonces necesario que se faciliten los encuentros entre las diversas disciplinas escolares.

Desde esta misma lógica hacemos el llamado a la necesidad de poner a andar el concepto de comunidad educativa en el que las relaciones que se dan entre estudiantes-maestros-padres-planta administrativa rompan la unión utilitarista que claramente se visibiliza en las citaciones a padres y madres de familia para entrega de notas y llamados de atención, es decir "no llamar al pueblo a la escuela para que reciba amenazas, instrucciones, obligaciones, etc. sino para participar colectivamente en la construcción de un saber, […] hecho de pura experiencia, que toma en cuenta sus necesidades y lo vuelve instrumento de lucha, posibilitando transformarse en sujeto de su propia historia" (Freire, 1997: 18). Si bien es cierto que no es fácil reunir padres y madres de familia, en el proceso de acompañamiento, hemos sido testigos de las dificultades de tiempo que tienen los padres y madres para asistir a las reuniones en las IED, por lo que es un reto mayor que compromete al rol del maestro y nos obliga a tender puentes de diálogo reales con los padres y madres de familia.

En este mismo sentido la escuela no puede quedarse en una endogamia extrema sino que debe crear redes con organizaciones sociales locales que trabajan los diferentes problemas del contexto, al decir de Freire convertir "la escuela en un espacio de organización política: como

espacio de enseñanza-aprendizaje será un centro de debate de ideas, soluciones, reflexiones, donde la organización popular va sistematizando su propia experiencia" (1997: 14), así como redes con otras IED de la localidad con el fin de articular los diferentes proyectos y procesos que existen en perspectiva de la transformación social y de la justicia. De igual forma es importante crear y fortalecer el tejido con universidades con el fin de propender por la búsqueda de alternativas a la escuela tradicional así como al modelo de desarrollo actual, partiendo del hecho de que es una obligación de las universidades generar investigación y propuestas de transformación a partir de los debates contemporáneos de cada uno de los campos disciplinares.

Finalmente es necesario garantizar la sostenibilidad de los procesos en el tiempo, generando y fortaleciendo los niveles de apropiación de los proyectos que se inician. Para esto es importante que aquellos tengan credibilidad a nivel institucional, la cual se gana, entre otras cosas, a partir del trabajo constante y la sistematización de la experiencia, puesto que permite demostrar la potencia que tiene el trabajo mancomunado, así como la importancia de fracturar y acabar con los órdenes estáticos que se han reproducido durante décadas.

Se han dado pasos, se ha iniciado un camino, hay una ruta posible que señala un punto de partida y plasma la esperanza y el interés de cambiar los modelos y prácticas que se han establecido en la escuela, se nos ha develado una posibilidad que antes veíamos muy lejana, de nuevo la educación se muestra como un lugar para la transformación y la liberación.

Bibliografía

ANZALDÚA, R. (2009). La formación docente: subjetivación de imaginarios. *Revista digital [Ide@sCONCYTEG]* (45), 362-378.

FREIRE, P. (1970). *Sobre la Acción Cultural.* Icira. Santiago de Chile.

GARCÍA, A. R. (2012 05-Febrero). *Cruel realidad económica de un egresado en Colombia. Portafolio.co* .

GIROUX, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje.* Paidós Ibérica. Barcelona.

GIROUX, H. (1992). *Teoría y resistencia en Educación; una pedagogía para la oposición.* Siglo Veintiuno editores. México.

GÓMEZ, E. G. (Abril-junio de 2004.). *El ingreso a la docencia y la construcción de la identidad*. Revista de Educación y Desarrollo, 2.

LIANG, X. (Agosto 2003). *Remuneración de los docentes en 12 países latinoamericanos: Quiénes son los docentes, factores que determinan su remuneración y comparación con otras profesiones.* Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe.

LÓPEZ, M. (2007). *La reflexión pedagógica en la cotidianidad en la escuela.* Quehacer educativo. http://www.quehacereducativo.edu.uy/docs/fa7eb8c4_86-026.pdf Consultado mayo de 2012.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. (2002 19-Junio). Decreto 1278. Colombia.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. (1979 24-Septiembre). DECRETO 2277. Colombia.

NARODOWSKY, M. (1994). *Infancia y Poder: la conformación de la pedagogía moderna.* Aique. Buenos Aires.

EL DISCURSO CONSERVADOR QUE PERMEA LA ESCUELA VULNERA LOS DERECHOS

Por José Antonio Alvarado Gómez,
Orlando Riveros Vargas,
Bernarda Andrea Sandino García

> Y tuve muchos maestros de que aprender solo conocían su ciencia y el deber, nadie se animó a decir una verdad, siempre el miedo fue tonto…
>
> *Aprendizaje sui géneris*

Un día en la vida de…

El Urabá. Siete muertos aparecen en fosas comunes. Esta mañana estalló un petardo en la ciudad de Medellín; ningún grupo se ha pronunciado frente al hecho. Con estas noticias me levanto, tengo todavía sueño, voy a preparar un café… Siento como si mi mente y mi cuerpo quisieran estar en posición fetal ¿Qué es lo que me pasa? No me encuentro bien –voy al baño–. ¿Quién es esa que está en el espejo? ¡Esa no soy yo! Estoy muy pálida, mis párpados se ven muy caídos. Voy a bañarme, quiero saber lo que pasa. ¿Por qué escogí yo esta profesión?

Son las seis de la mañana, voy como tarde a clase. Esta buseta está repleta de gente. ¡Huy!, qué chévere, Otto

Serge y Rafael Ricardo. "¡Señora!". Siento cómo mi mente empieza a recuperarse del letargo que me producen las noticias del día. Tengo una gran frustración, a veces siento que pierdo el tiempo, pretendo cosas muy grandes… "Señor por aquí, por favor".

Hoy tengo clase con el 802. Recuerdo la primera vez que estuve en un salón. ¡Me dio pavor! Encontrarme con todas esas caras… Me angustié tanto, que una clase de dos horas la terminé en media hora. En mi angustia salí al pasillo a tomarme el tinto vespertino. Caminando de un lado a otro, sentí que algo me escurría en la cara, y al levantar la cabeza sorprendí a dos chiquillos atacados de la risa que se escondían tras la baranda de la escalera. Me habían escupido.

Disgustada y con algo de dolor, salí corriendo al baño y me ataqué a llorar. Una joven, a la que recuerdo haber visto en clase, me puso la mano en el hombro y me dijo: "Profe, le vieron la cara. No se la deje montar… Es que usted es buena gente y lo mejor es que los regañe. No deje las cosas así". Hoy, 25 años después, agradezco a Camila por su lección. Soy quizás la maestra más respetada del colegio, nadie nunca más me la volvió a montar.

Me duele la cabeza muchísimo. Ahí viene Adolfo, seguramente a pedirme las planillas del tercer periodo y el informe de mejoramiento que realicé con los estudiantes que perdieron nuevamente conmigo. El hombre no entiende; como coordinador, solo pide, exige, y no se acuerda de lo que es estar en el aula. Adolfo lleva quince años de coordinador y lo peor es que le tiene pavor a los estudiantes, se encierra todo el día en la oficina a llenar papeles, informes, no sé qué tantas cosas de gestión,

dice él, mientras el colegio está patas arriba, y ¿quién responde? Pues, los maestros… ¡Ah! Es una perdedera de tiempo… ¡los jóvenes no son los de antes!

Llamo a lista: Rodríguez, Pérez, García… ¿Dónde está García? Tráigame el observador, Rodríguez. Fijo que García anda en el baño capando clase; se está buscando que le ponga matrícula en observación. ¡Ah tiempos aquellos, cuando nos enseñaban a respetar a la autoridad sin protestar, cuando la disciplina y el orden eran la base de la educación! Hoy me toca aguantar otras dos horas de la jornada…

En este colegio ya nadie le apuesta a la educación. Los jóvenes vienen aquí a buscar amigos, a calentar puesto y a comer refrigerio. Son las 10:25 a.m. y pienso en lo difícil que fue aprender. ¿Cómo, después de cinco años de estudiar, de soñar, de querer cambiar el mundo, la escuela perdió su encanto? De nada sirve mi experiencia, mis años de sacrificio, mis tardes para preparar y preparar clase. Hoy veo a estos jóvenes con esos peinados exagerados, llenos de aretes y escalzurriados. Las niñas, ni qué hablar, con esas falditas y con más pañete que todas las profesoras juntas. Definitivamente, ¡esta juventud se perdió!

Y otra vez José invitando a la marcha de yo no sé qué. Yo no le juego a la revolución. Muchos años marché, grité, y no pasó nada. ¡Qué peleen los profesores nuevos! Yo ya peleé y hasta me descontaron del salario como tres veces. Para qué va una a defender la educación, si el problema es de estos jóvenes que no quieren estudiar. La mayoría hasta delincuentes son. ¡Mire esto!

–María, ¿qué le pasa? ¿Por qué se sienta así? Sea femenina. Oiga, Sebastián, estudie. ¿O es que no quiere ha-

cer nada en la vida? Hasta para ser busetero se necesita el bachillerato. Torres, eso sí, para exigir sí es bueno, solo se acuerda de que tiene derechos, pero de los deberes ni se da por enterado. ¡Margarita, la tarea! ¡No, no, no, no, no! No me venga con excusas. ¿Quién la manda a tener un hijo a los quince? Eso sí. Ahora, responda con todo.

Faltan diez para las doce del día y golpean nuevamente a la puerta. Es la niña del Servicio Social: necesita el nombre del estudiante que merece izar bandera. "Uhm… Yo creo que Clara Ramírez se la merece: una niña ejemplar, callada, bien presentada, cumple al pie de la letra el manual de convivencia, respetuosa… Sí, ella es la indicada". Reafirmo que la disciplina es lo que necesitan estos jóvenes para ser gente de bien.

Por fin, las 12:30 p.m. Voy a encender la radio. ¡Qué tal esas propagandas! ¡Ven, sánate con calcino!, ¡Oye tú, corre por el nuevo afrodisíaco! ¡Ay! 21 frases para el éxito de Chopra. Ojalá mis estudiantes lo leyeran, en lugar de estar escuchando restregón. ¡Por eso es que el país anda como anda!

Voy a irme caminando. Tengo miedo, pues sé que siempre he vivido enconchada. Mi mente ha estado siempre en posición fetal, buscando un mundo ideal. Desde entonces mi sentido parecería estar perdido, y se ha desentendido no solo por las noticias. Siento la necesidad de salir de mí, extender los brazos y gritar. Observar cómo los automotores pasan por mi lado y los conductores me insultan… Pero, bueno, ¡nadie sabe que estoy así porque hoy es mi último día laboral. Ayer me entregaron la resolución para que desde mañana disfrute de mi pensión!

Introducción

> Para los maestros significa empezar sincera y críticamente a enfrentar la complicidad de nuestra sociedad en las raíces y estructuras de la desigualdad y la injusticia. También significa que, como maestros, debemos enfrentar nuestra propia culpa de reproducir la desigualdad con nuestra enseñanza, ejemplo y prácticas cotidianas.
>
> *La vida en las escuelas.* Peter Mclaren.

Socialmente, se ha naturalizado la vulneración de los derechos humanos (en adelante, DDHH). Ellos se relacionan principalmente con acciones que limitan o niegan la vida y no con respecto a otros derechos, que provocan exclusión, discriminación, señalamiento, y que igualmente lesionan la dignidad y la existencia misma. Como notamos en el relato hecho atrás, la escuela no se aleja de esa realidad. Por eso es complicado abordar la vulneración de los DDHH en sus predios. La simple idea de que en la escuela se violan los DDHH es ofensiva. ¿Cómo se le puede ocurrir a alguien que en la escuela tenga lugar tal cosa? Si es allí donde toda estrategia, pensamiento, acción, discusión o proyección se crea para favorecer el conocimiento, el desarrollo de valores, la estimulación de los hábitos, el manejo de las emociones y sentimientos, el pensamiento crítico, el autocontrol, etc.

En el contexto social colombiano se tolera y reproduce la vulneración de los derechos, a pesar de que ellos son definidos como "dignidad y justicia para todos-as". De ahí que la lógica del discurso individualista, competitivo y consumista, impuesta por el pensamiento único,[1]

[1] El "pensamiento único" es la ideología que presupone como único modelo social posible el capitalismo, el liberalismo y la democracia, el

termine definiendo a los sujetos que somos y debemos ser, contradiciendo presupuestos que apuntan a la hermandad y a la solidaridad humanas. Nuestra institución educativa está permeada por este fenómeno, que inconsciente o deliberadamente reproduce relaciones, prácticas y discursos conservadores y neoliberales conducentes a moldear sujetos dóciles y proclives a naturalizar las injusticias y la deshumanización propia de la economía de mercado.

A lo largo de sus escritos, Nico Hirt (2001) y Jurjo Torres (1998) han profundizado en el estudio de las condiciones en las cuales el capitalismo ha incursionado en la escuela. Ellos evidencian los modos en que la escuela ha dejado atrás su sentido masificante y ahora se orienta bajo un signo de mercantilización, desde el cual, aparte de formar trabajadores, se estimula a compradores y se conquista mercados. Además, demuestran la forma en que el neoliberalismo (como una fase del capitalismo), a través de sus modelos económicos y apoyado en ideologías conservadoras, ha orientado los sistemas educativos. Todo ello mediante la imposición de un pensamiento único que no incluye ideales de igualdad, democracia y justicia en las escuelas, y que reafirma sus proyectos educativos como los únicos válidos. Sin embargo, los autores señalan que dicho modelo se apoya en estructuras disciplinarias conservadoras, cuyo principal propósito es promover la ley y el orden, lo que a su vez impide la emancipación de los sujetos.

---

movimiento libre del capital y todo lo que lleva aparejado (globalización, multinacionales y consumismo, entre otras cosas).

La lógica que nos permea

La escuela de hoy –salvo alguna excepción– está estructurada como empresa, es transmisora de conocimientos y contenidos positivistas y permanece aislada del mundo cotidiano de la comunidad educativa, por lo cual los graves problemas socio-políticos parecen ajenos a su propio desenvolvimiento. La escuela es permeada por una ideología conservadora, se identifica con las fuerzas conservadoras que dirigen la sociedad y es un obstáculo para la concreción de la justicia social.

En nuestra IED las ceremonias se inician con actos religiosos y es usual que algunos y algunas docentes comiencen la jornada rezando. Entre los profesores funciona más el "amiguismo" que los equipos de profesionales. Se refuerzan las prácticas clientelistas y se forman séquitos alrededor de la autoridad y el "favor" para pedir permisos a los directivos. La cultura nacional se reduce al folclor y a la memoria de los grandes líderes conservadores y liberales, y no es gratuito el nombre asignado a colegios, aulas múltiples o bibliotecas. Las fiestas patrias y los símbolos destacan la tradición religiosa y gloriosa de sectores de clase que están en el poder desde hace más de 150 años, y hay fiestas religiosas más importantes que el día de las cometas o que la salida de caminata por Bogotá. Los debates que circulan entre los jóvenes alrededor de la dosis mínima, el aborto o los derechos de las minorías sexuales se mantienen al margen o se silencian soterrada o abiertamente.

Las anteriores situaciones no son esporádicas, son cotidianas, razón por la cual se plantea que las escuelas y la mayoría del profesorado son agentes destacados de los discursos conservadores. Mantienen la idea de que

en la construcción del conocimiento es fundamental la disciplina y que para eso es necesario el control, la regulación y la normalización. A pesar de ello, se evidencian pugnas entre el orden determinado, regulado y establecido, y la presencia de sujetos y discursos que se fugan del orden social y hacen resistencias.

El nuevo orden económico, dice Jurjo (1998), se sustenta en ideologías conservadoras que en la escuela vienen a materializarse al:

> reclamar mayor disciplina en los centros y aulas escolares, y [a través de] la insistencia en los aprendizajes de contenidos culturales reinterpretados desde concepciones del saber muy tradicionales, en buena medida para tratar de construir identidades personales que no cuestionen viejos y clasistas modelos de sociedad. (Jurjo, 1998: 29).

Conviene recordar que para el autor:

> la educación institucionalizada parece quedar reducida exclusivamente a tareas de custodia de las generaciones más jóvenes. Los análisis de los currículos ocultos ponen una y otra vez de relieve que lo que realmente se aprende en las aulas son destrezas relacionadas con la obediencia y la sumisión a la autoridad. (Jurjo, 1994: 50).

En efecto, el colegio naturaliza los mecanismos de control, ya que los individuos que allí confluimos tendemos a comportarnos de acuerdo con la norma y la ley. Tanto profesores y coordinadores como directivos promovemos constantemente mecanismos de control fuertes y explícitos sobre los estudiantes, a fin de que el orden establecido en la institución sea respetado e interiorizado. De eso da cuenta lo acontecido en actos públicos como

izadas de bandera, clases cotidianas, descansos y salidas pedagógicas, entre otros. La institución prioriza dichas expresiones porque ella aplica prácticas ideológicas conservadoras, que pugnan por reclamar mayor disciplina en los centros y aulas escolares.

Lo expuesto anteriormente se vislumbra a través de la caracterización que hicieron los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional (Bohorquez; Rojas, 2007). En el análisis de los documentos consultados allí es evidente el predominio de ideologías conservadoras, representadas en elementos religiosos y de un tradicional patriotismo:

> en el anterior sentido el valor de la trascendencia en la cultura, en la historia y en Dios es una opción planamente humana y autónoma […] La formación [se basa] en el respeto a la autoridad legítima y a la ley, a la cultura nacional, a la historia colombiana y a los símbolos patrios. IED Francisco de Paula Santander (2005. SP).

En el Proyecto Educativo Institucional (en adelante PEI) se resaltan concepciones como esta:

> dimensión ética: considera la autonomía como la capacidad para tomar decisiones, para crear lazos de reciprocidad, para fomentar el respeto mutuo y para cumplir con las responsabilidades y compromisos adquiridos. La autonomía, entendida así posibilita que, como seres espirituales, trascendamos a la cultura, al amor, a la fe y a la creencia en Dios. (Manual de Convivencia).

Del mismo modo, de parte del profesorado se manifiesta una notoria preocupación por evitar las distribuciones por grupos, por descomponer las implantaciones colectivas y por analizar las pluralidades contusas, ma-

sivas o huidizas de los educandos. El interés responde a lo que plantea Foucault con relación a los espacios de encierro:

> se trata de establecer las presencias y las ausencias, de saber dónde y cómo encontrar a los individuos, instaurar las comunicaciones útiles, interrumpir las que no lo son, poder en cada instante vigilar la conducta de cada cual, apreciarla, sancionarla, medir las cualidades o los méritos. Procedimiento, pues, para conocer, para dominar y para utilizar. La disciplina organiza un espacio analítico. (1991: 125).

De hecho, todo ello se evidencia en la estructura arquitectónica del colegio, diseñada en forma de panóptico, con cámaras de seguridad, policías bachilleres que recorren los pasillos y celadores que vigilan y controlan los espacios y los movimientos de los estudiantes.

En suma, acudiendo a documentos institucionales, como el Manual de Convivencia, lo mismo que a la cartografía social, encontramos que el colegio pretende formar determinado tipo de ciudadano: ilustrado, conocedor, competente, respetuoso de sus derechos y deberes…, "ciudadano de mundo". De ello da cuenta el capítulo tres del Manual de Convivencia, cuando señala: "Nuestro deber como estudiantes radica en respetar y asumir el Manual de Convivencia y practicar las buenas costumbres". Justamente, existe la obligación de mantener las normas pactadas y de cumplir los deberes expuestos en él, dictados por directivos y profesores.

En este sentido del deber se encuentra la comprensión escolar de la responsabilidad, la asistencia y la puntualidad al colegio y a sus actividades formativas, concebidos con el fin de hacerle incorporar al educando un

conocimiento y una apropiación de sus deberes, no solo en el presente sino también en el futuro, como integrante de una "sociedad globalizada". Así, a los estudiantes se les recuerda constantemente la importancia de poseer cualidades como la organización, la convivencia, la cooperación, la puntualidad, entre otras que forman a la persona no solo como un hombre o una mujer "de bien" sino igualmente como un ciudadano "de mundo".

Se sobreentiende, como lo explica Lewkowicz (2004), que las escuelas ya no son instituciones disciplinarias o aparatos productores o reproductores de una subjetividad ciudadana favorable al Estado, sino al mercado. Más bien parece tratarse de organizaciones ligadas a la prestación de un servicio. Los sujetos que están en su interior terminan reproduciendo valores como la competencia y el individualismo, tanto en lo impuesto en los currículos como en sus prácticas cotidianas. Tales principios terminan por definir la cotidianidad de la escuela.

Estas ideas se refuerzan en el documento oficial "Huellas de calidad" de la IED Francisco de Paula Santander, cuando señala lo siguiente:

> la modernización de la educación en la integración de medios y nuevas tecnologías debe estar orientada a fortalecer la formación de profesionales competentes en el campo productivo, pero también de ciudadanos con sensibilidad social, con responsabilidad política y comprometidos con el cambio […] Nuestra sociedad neocapitalista es una sociedad de consumo […] por ello se debe generar la promoción en la persona y en la sociedad de la capacidad para crear, investigar, adoptar la tecnología que se requiere en los procesos de desarrollo del país y que le permita al educando ingresar al sector productivo. (2005. SP).

La formación enciclopédica y de "cultura general" ofrecida por el colegio prioriza la acumulación de información y datos y sacrifica procesos que construyen de manera integral el ser humano. En esta perspectiva, los discursos humanistas son marginados por proyectos tales como el "buen trato"[2] y las "competencias ciudadanas", que fortalecen la visión y las conductas del deber ser, como el buen comportamiento y el respeto a la autoridad y a las reglas establecidas.

Cómo nos permea a nosotros y a ellos

La pretensión de la IED Francisco de Paula Santander de instrumentalizar la enseñanza en beneficio de la competencia económica no parece ser una preocupación central de los administradores y los docentes que la componemos. Esto se debe a que no existe una clara articulación entre la orientación dada en la documentación oficial y las prácticas cotidianas. Nuestro centro de persuasión termina siendo el discurso de la vigilancia y el control, como se plantea en los siguientes ejemplos:[3]

- Los conflictos entre estudiantes se resuelven formalmente, sin que se comprendan las relaciones de poder y sobrevivencia que se establecen entre ellos.
- Las medidas y salidas frente al conflicto están en función de excluir antes que de apoyar y rescatar a

[2] Proyecto del Colegio Francisco de Paula Santander que tiene como objetivo mejorar la convivencia escolar mediante la práctica de valores como el respeto, la tolerancia y la autorregulación, entre otros.

[3] Encuesta realizada para la elaboración de la cartografía social de doce docentes y cincuenta estudiantes de la jornada de la mañana del Colegio Francisco de Paula Santander (Localidad 15) en los meses de septiembre y octubre de 2011.

seres humanos en riesgo, vulnerables o con problemas adquiridos socialmente.
- Maestros y directivos adoptan las decisiones sin aportes de los estudiantes, con menor razón cuando se trata de la convivencia.
- El manual de convivencia idealiza la idea de ser joven y señala negativamente a aquellos que no se ajustan a ella.

En consecuencia, los estudiantes normalizados en esta disciplina no se atreven a cuestionar o rechazar estas prácticas de forma colectiva, por el temor de ser ridiculizados, señalados o sancionados. Esto comprueba lo manifestado por Jurjo cuando afirma que:

> la educación institucionalizada parece quedar reducida exclusivamente a tareas de custodia de las generaciones más jóvenes. Los análisis […] ponen una y otra vez de relieve que lo que realmente se aprende en las aulas son sus destrezas relacionadas con la obediencia y la sumisión a la autoridad. (Jurjo, 1994: 50).

A nuestro modo de ver, a los estudiantes no se les estimula para que sean reflexivos, críticos y autocríticos frente a la discriminación, el señalamiento y la exclusión. Los maestros utilizamos el Manual de Convivencia exegéticamente, para el control. En las mañanas es común encontrar por fuera de las instalaciones a treinta y más estudiantes a quienes se les niega el ingreso por portar el uniforme con minucias "inadecuadas" para los ojos que vigilan (centímetros de ancho de la bota del pantalón, largo de la media y la falda, etc.). El discurso conservador no cuestiona ni valora las circunstancias y condiciones por las cuales se presentan modificaciones o incumplimientos de las normas. Existe el temor a perder

la autoridad y al resquebrajamiento del orden institucional que ha permitido el cumplimiento de su función histórica.

En la jornada escolar los profesores acostumbramos llamar la atención lesionando a los estudiantes con expresiones como "¡Allá el joven que se las da de importante!", "¡Joven, deje de llamar la atención! ¿O es que no lo quieren en su casa?", "Cante el himno del colegio o le bajo en la nota". De manera semejante, se evidencia mayor seguimiento a las estudiantes en relación con el uniforme o la agresión a otros a causa de sus gustos, posturas y ademanes: "Siéntese como una niña decente" o "Con esa falda parece una prostituta".

Hay jóvenes que imponen prácticas que atentan contra los demás. Desde luego, el abucheo o la mofa a quien habla o plantea algo es un acto cotidiano en la institución. Ridiculizar al otro, ya sea por su aspecto físico, su nombre o su actitud frente al conocimiento, es algo extendido, al igual que el uso de expresiones degradantes contra alumnos en relación con sus familias, o el señalamiento y la discriminación por sus gustos o aficiones o por su presentación personal. Otro agravante es la agresión física y verbal entre compañeros y la solución de los conflictos a través de este medio.

Ahora bien, en el Francisco de Paula Santander existen quienes se atreven a criticar y resistir el orden establecido a través de proyectos alternativos agenciados por profesores y estudiantes, quienes se preocupan en atender a lo que Ángel Pérez (1998) denomina la dimensión socio-cultural, representada en la identidad propia de los habitantes del colegio. Es decir, las actividades de socialización cultural se configuran como una organiza-

ción orientada por valores que permitan espacios para practicar, vivir y desarrollar lo esencial para el individuo y la colectividad, y no como un instrumento del sistema establecido. Para ese cometido es oportuno agenciar acciones que propicien la reflexión colectiva sobre prácticas de relación entre estudiantes y maestros que permitan reconocer los actos que vulneran la dignidad del ser humano.

La fuga

Para finalizar, consideramos que la escuela debe preocuparse por una práctica coherente de los DDHH en toda la comunidad educativa, en la que el control y los valores que nos impone el mercado sean el centro de la discusión y la reflexión, una forma de construir una ética que dé cuenta de los sentimientos, saberes, contradicciones y vicisitudes que nos orienten en una perspectiva más humana.

Generalmente, en las instituciones hay docentes que individual o colectivamente hacen resistencia a las prácticas que lesionan los derechos. En particular en el colegio, desde el año 2006, el área de ciencias sociales, con el apoyo de otros docentes, viene impulsado acciones con las cuales se busca reflexionar respecto de las prácticas pedagógicas y de convivencia, en procura de asumir los DDHH desde una perspectiva más colectiva. Para ello los profesores conformaron un grupo de estudio que mediante la lectura y la discusión hace replanteamientos y reflexiones frente a las políticas educativas y a nuestro campo de acción cotidiano.

Simultáneamente, en el área de Ética se viene abordando la interpretación, estudio y análisis de los DDHH

en relación con las necesidades, como eje fundamental para alcanzar una vida digna, como un bien construido colectivamente. Como producto del desarrollo anterior, esta reflexión nos conduce a plantear que, si se quiere provocar cambios culturales en las subjetividades de los diferentes actores de la educación, los derechos han de ser reivindicados de manera colectiva. Nuestro centro de contingencia actual es el proyecto de movimientos sociales, que pretende formar sujetos políticos a partir de la construcción del pensamiento histórico y la conciencia crítica.

El proyecto de movimientos sociales nos ha permitido adelantar jornadas de reflexión frente a grupos vulnerados, grupos de presión y propuestas alternativas de movilización y resistencia, además de centrar la discusión alrededor de actividades que pretenden visibilizar personajes que lideraron colectivos y procesos que han sido silenciados por la historia oficial. Cabe señalar que parte de la síntesis de los estudiantes fue la propuesta cultural de idear comparsas sobre los movimientos sociales, en cumplimiento de la cual los jóvenes de la institución realizaron un recorrido por las calles del barrio Santander para dar a conocer sus preocupaciones y demandas ante la comunidad. Dicha actividad obtuvo expresiones de apoyo, aunque también comentarios señaladores, como estos: "desde chiquitos los están enseñando a ser revoltosos" o "para hacer bulla es que sirven". Comentarios que nos permiten advertir que nuestro contexto social sataniza a quienes se atreven a controvertir.

Actualmente, para darle mayor consistencia y fundamentación teórica al proyecto, nos hemos vinculado al convenio suscrito entre la Secretaría de Educación del Distrito y la Escuela de DDHH del Cinep/Programa

por la Paz, con la finalidad de continuar alimentando un proceso reflexivo que nos permita empoderar a todos los integrantes de nuestra comunidad escolar en la práctica de los DDHH. Para ello se han planteado nuevos frentes de acción: primero, la conformación de un grupo de estudiantes que estarán al frente del Observatorio de DDHH de la institución; segundo, un trabajo de sensibilización desarrollado entre los docentes y referido a los DDHH, mediante el empleo de las lecturas y elementos pedagógicos y conceptuales adquiridos en este proceso de formación; y, en tercer lugar, la configuración de redes con la comunidad que permitan una práctica de los derechos que trascienda los muros de la escuela.

Bibliografía

ÁLVAREZ-URIA, Fernando, VARELA, Julia (1991). *Arqueología de la escuela.* Ediciones La Piqueta, Madrid.

BOHÓRQUEZ, Mónica, ROJAS, Arturo (2007). Proceso de caracterización. Institución Educativa Distrital Francisco de Paula Santander. Bogotá.

FOUCAULT, Michel (1991). *Vigilar y castigar.* Siglo Veintiuno Editores, México.

IED FRANCISCO DE PAULA SANTANDER (2005). Proyecto educativo institucional. *Huellas de calidad.* IED Francisco de Paula Santander. Edición especial No 4. Mayo 6 de 2005. Bogotá.

LEWKOWICZ, Ignacio, CORREA, Cristina (2004). *Pedagogía del aburrido, escuelas destituidas, familias perplejas.* Editorial Paidós. Buenos Aires.

NICO, Hirt. (2001). *Los tres ejes de la mercantilización escolar.* En: http://www.stes.es/socio/nico/3ejes.pdf. Consultado febrero 10 de 2012.

PÉREZ, Ángel (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal.* Editorial Morata, Madrid.

TORRES, Jurjo (1998). *Educación en tiempos de neoliberalismo.* Ediciones Morata, Madrid.

DE NUEVO EN LA ESCUELA… HORA DE ASUMIR EL OFICIO DE MAESTRA

Por Sandra Milena Fajardo Maldonado

> Es la experiencia de sí es lo que se constituye históricamente como aquello que puede y debe ser pensado. La experiencia de sí, históricamente constituida, es aquello respecto a lo que el sujeto se da su ser propio cuando se observa, se descifra, se interpreta, se describe, se juzga, se narra, se domina, cuando hace determinadas cosas consigo mismo…
>
> *Tecnologías del yo y educación*
> Jorge Larrosa

El viaje que quiero compartirles se inició hace un par de años bajo la conspiración de muchos elementos azarosos, pues no fue completamente planeado ni contó con unas intenciones claras acerca de los recorridos o caminos que lo iban a configurarlo. Pero aún así, tomé las maletas y un equipaje muy ligero, con bastante valentía y con la incertidumbre de no saber concretamente con qué me iba a encontrar. Paradójicamente, es este viaje el que me permite el encuentro con un espacio que hoy moviliza profundas convicciones y apuestas políticas y personales, pues lo encuentro como un lugar potente para pensar y actuar de otro modo, diferente a aquel que genera discriminación, desigualdad, opresión, y otras tantas cosas que laceran la condición humana. Pues bien, este lugar al que me refie-

ro y que finalmente le da vida y una trama interesante a mi viaje es la escuela.

Sabía que volver a la escuela, aquel lugar que el azar, los juegos de la vida, o los astros confabulados colocaban nuevamente en mi camino, implicaba evocar recuerdos de días pasados en los cuales sentía al estar en ella el rigor de las normas, la vigilancia y la disciplina sobre mi mente y mi cuerpo; igualmente significaba rememorar escenas en las que una figura de autoridad –llamada docente– envuelta por preocupaciones del orden normativo, apelaba a instancias supuestamente educativas, en donde el afecto parecía una falacia, con la finalidad de "corregir" lo que se consideraba atentaba contra la formación de unos "buenos ciudadanos".

El re-encuentro con la escuela evidenció unos giros muy particulares en mi forma de percibirla, en tanto empecé a sentirla de otra forma, pues la hice parte de mi proyecto profesional y comencé a comprenderla bajo lógicas distintas. Si se quiere ahora se me presenta más viva, más potente y como una condición de posibilidad para emprender proyectos que pueden impactar favorablemente las comunidades educativas y los contextos con problemas complejos.

Pero para llegar a dicho lugar con una apertura hacia sus posibilidades de generar una educación crítica, consciente y transformadora, era importante revisar las marcas que ella había instaurado en mi cuerpo y en mis prácticas. Buscar en el camino formas que me permitieran develar los chips que se instauraron en mí y que dejaron informaciones y comportamientos muchas veces sesgados. Los cuales están estrechamente vinculados con procesos que terminaron por bloquear actitudes y,

¿por qué no decirlo?, formas de pensamiento y creación propias.

En este punto del camino es preciso mencionar que fue mí vinculación como estudiante a la Universidad Pedagógica Nacional la que me permitió elaborar una nueva concepción de la escuela; pero aún más importante, comprender el oficio de maestra de una manera diferente al que tenía en mis imaginarios, a propósito de mi formación escolar. En este momento podía pensar en una maestra política e intelectual, con una injerencia sobre su contexto: una maestra problematizadora y en diálogo permanente con sus estudiantes.

Y ahora… asumir el oficio de maestra

Llegué cargada de sueños, ideas, convicciones y metas a esa primera institución educativa en la que empecé a dar los primeros pasos como maestra. Dicha institución fue testiga, no sólo de la manera como me nombraba orgullosamente como maestra, sino de la forma en que mis planteamientos, bien sean estos de tipo teórico, pedagógico o político se materializaron de diferentes maneras y a ritmos particulares. Empezaron a tejerse valiosas experiencias las cuales, siguiendo a Larrosa, han configurado lo que soy: en tanto me comprendo en relación con otras experiencias y narraciones de quienes como yo le han apostado a este oficio, y específicamente a la educación en Derechos Humanos (en adelante DDHH). Claro está a una Educación en DDHH basada no únicamente en los preceptos teóricos sino fundamentalmente en prácticas que pretenden incidir en un mejoramiento de las relaciones sociales y la convivencia escolar.

Así es, como lo pueden notar, que empecé a hablar de educación en DDHH en este viaje. Por pequeñas o tal vez grandes circunstancias asumí de manera tímida, en principio, la clase de DDHH en el Gimnasio William Mackinley.[1] ¡Tamaña responsabilidad! si se piensa que las-os estudiantes egresados obtienen un título que los certifica como bachilleres con conocimientos en DDHH y Derecho Internacional Humanitario (en adelante DIH). Además de ello el colegio realiza un Congreso que tiene como intención central problematizar las condiciones económicas, políticas, sociales y culturales de los diferentes sectores de la sociedad a los cuales se les vulneran, desde diferentes instancias, sus derechos y se les niega la posibilidad de tener una condición digna de vida. Igualmente, el Congreso busca año tras año sensibilizar a las-os estudiantes frente a las acciones que desde la cotidianidad pueden agenciar para construir relaciones de compañerismo y solidaridad que apunten a pensar en menor medida en lo material y cada vez más en la condición humana.

Llegados a este punto, es justo mencionar que las preguntas que surgieron en este camino de subidas y bajadas, a partir de la posibilidad de liderar la asignatura de DDHH y de organizar un Congreso con dicho énfasis, serían las siguientes ¿desde qué concepción de derechos se trabajará?, ¿qué implica la educación en DDHH?, ¿qué procesos han de desarrollarse para construir una cultura de derechos en la escuela?, ¿qué tipo de escuela puede materializar una educación en DDHH que esté en concordancia con el contexto social más amplio?, ¿qué clase de maestra-o debe liderar un proceso en clave de

[1] Colegio de carácter privado ubicado en Bogotá, al cual agradezco por permitirme agenciar los diferentes proyectos y apuestas formativas con relación a una educación en Derechos Humanos.

DDHH?, ¿cuáles son los alcances y limitaciones de una integración curricular de los DDHH?, ¿qué apuestas políticas y pedagógicas se ponen en juego en los procesos de educación en DDHH?

Las anteriores preguntas me permiten trazar una ruta para desarrollar la narración sobre las experiencias que pretendo compartir en este escrito, a propósito de mi práctica pedagógica. Al mismo tiempo, estructuran la idea según la cual concibo la escuela como un espacio, que si bien reproduce prácticas que pueden resultar opresoras, también es un lugar donde pueden construirse prácticas contra-hegemónicas desde las que se habilite un espacio democrático que potencie el diálogo, la construcción de alternativas para una convivencia que garantice el pleno reconocimiento de los derechos y forme de manera crítica y política a los sujetos con el ánimo de transformar sus realidades. Esto puede hacerse valiéndose de una educación en DDHH centrada en procesos y proyectos que emergen a partir de las necesidades y potencialidades del contexto social. Los cuales deben tener una continuidad temporal, un impacto en la comunidad educativa, barrial y local y, por supuesto, ser liderados por maestros y maestras comprometidos políticamente, no sólo con su oficio en el marco de la enseñanza, sino con dichos proyectos.

En esta historia que relato a través de la metáfora del viaje, y que quizá va tejiéndose de manera muy sutil, es oportuno desarrollar los aspectos que a mi entender fueron claves en mi experiencia pedagógica en el Gimnasio. Esto a la luz de la tesis y las preguntas que complejizaron mi labor en ese camino, las cuales me dieron pistas para realizar un trabajo que me deja la satisfacción de haber tenido una apuesta política clara.

No le doy más vueltas, dichos aspectos son: 1) una nueva mirada de la escuela, ya no sólo como la concebía en mi vida escolar ni en el pregrado, sino ahora como mi lugar de desarrollo profesional; 2) la formación de sujetos políticos y con pensamiento crítico, no sólo desde postulados del orden teórico, sino vivencial dentro y fuera del aula; y, 3) mi oficio como maestra, atendiendo a una concepción política, intelectual y crítica de mí misma.

¿De dónde debo partir para mostrarles las maneras en que puse en juego esas tres inquietudes y apuestas en mi práctica pedagógica con las-os estudiantes del Gimnasio William Mackinley? Esta pregunta es clave, si no quiero caer en la simple enunciación del deber ser, sino más bien, en la posibilidad de compartir cosas concretas de mi experiencia.

Empezaré por decir que las acciones que se instauran en nuestro complejo mundo emocional y que se traducen en cosas tan simples como *desear estar* en el lugar de trabajo con pasión, convicción y entusiasmo abren una primera oportunidad para asumir el espacio escolar como un lugar potente. Miremos, por ejemplo, la apatía con que muchos docentes llevan a cabo su práctica de enseñanza. Esto sonará algo ligero, pero es cierto, cuántos de nuestros colegas, día a día, desde que llegan a tomar el tinto de la mañana en la cocina del colegio, hasta que terminan su día laboral despidiéndose de los compañeros de trabajo, no dejan de renegar por la mala suerte que les tocó al ser docentes o por estar en este colegio, en donde todo lo encuentran aburridor, esclavizante y tortuoso. El querer estar y *desear estar* es clave, es uno de los primeros pasos para concebir la escuela como espacio de transformación.

Aunque es preciso señalar que esas posturas apáticas responden a condicionamientos producto de la forma como va configurándose el espacio escolar. Sin ir tan lejos podemos ver cómo la escuela ha pasado de ser un espacio de enseñanza, que en su historia ha tenido distintos modelos pedagógicos, tecnologías de formación y tipos de sujetos para educar,[2] a convertirse en una empresa en la que en el peor de los casos interesan los índices de cumplimiento por parte de los "clientes internos" –los maestros, para la satisfacción de los "clientes externos"– los padres y las-os estudiantes. Esto me hace recordar la complejidad misma de este lugar de trabajo, pues siempre estarán en disputa unos fines que son exigidos por estamentos internacionales y por las políticas educativas, con la formación que finalmente se imparte. Sumado a lo anterior, encontramos también que la escuela se estructura a partir de todo un andamiaje físico, que pareciera tener como intención controlar los cuerpos, enfriar las relaciones y distanciar las buenas ideas. Al decir de Saldarriaga:

> lo que ocurre con frecuencia es que la proclamación de los nobles fines formadores y la búsqueda afanosa de innovaciones pedagógicas, hace olvidar que la *forma,* de los edificios, salones, patios, ventanas, rejas y muros donde se encarnan, es aún aquella carcaza arcaica cuya estructura –con perdón sea dicho, no es muy diferente a la de un reformatorio, un cuartel o un hospital, mientras sus "contenidos pedagógicos" se mueven y fluyen con cierta velocidad. He aquí las incoherencias y tensiones que agotan a la escuela y al oficio de maestro en múltiples callejones sin salida, pero es así mismo la fuente

[2] Reflexión tomada a propósito del apartado "Matrices éticas y tecnologías de formación de la subjetividad en la pedagogía colombiana, siglos XIX y XX". (SALDARRIAGA, 2003).

> constante de soluciones creativas, de riqueza de sentidos y posibilidades de fluidez. (2003: 137).

Considero que después de pensar en un *desear estar* en la escuela para potencializar el acto pedagógico y la educación en DDHH, es indispensable ahora detenernos en el *desear-estar-políticamente* en la escuela. Esto quiere decir que no es suficiente llevar a cabo una presencia entusiasta y "positiva", ya que ésta debe estar acompañada por una alfabetización política, haciendo uso del término acuñado por Freire, el cual la entiende como "un proceso mediante el cual el educador invita a los educandos a reconocer y descubrir críticamente la realidad" (Freire, 1990:116), ya que quien no tiene este tipo de alfabetización pasaría por tener "una concepción ingenua de las relaciones de la humanidad con el mundo. Este tipo de persona tiene una visión ingenua de la realidad social absolutamente determinada" (Freire, 1990: 116).

De acuerdo con lo anterior, es en la escuela donde pueden generarse procesos como el diálogo, en el que la práctica horizontal apunta a construir de manera colectiva y consensuada discusiones sobre los problemas del contexto e invita a la resolución de los mismos para romper con las elaboraciones objetivas de la realidad, que se presentan muchas veces como inmodificables y nos conducen al estatismo y al conformismo frente a situaciones de extrema desigualdad y vulneración de derechos.

Anotaré que la escuela se hizo lugar político en mi experiencia docente en el momento mismo en que generé relaciones con mis estudiantes atravesadas por lazos afectivos. Entonces, fue posible debatir, opinar y controvertir a partir de acontecimientos concretos que yo les presen-

taba o que ellos mismos traían a la clase. Estos acontecimientos del orden político, cultural, y en muchos casos económico, servían como marco de interpretación de los poderes que circulan, de las intenciones que agencian dichos poderes y finalmente de las consecuencias que producen y que se expresan en la vulneración de los derechos que están en el orden jurídico. Así mismo, fue clave el trabajo con base en el seguimiento de noticias, desde prensa oficial hasta prensa alternativa, para realizar análisis de la manera como marchan los distintos conflictos, las disputas políticas, luchas o reivindicaciones por el cumplimiento de determinados derechos, y en general los discursos que en sí mismos encierran prácticas de poder.

La escuela, en este caso el Gimnasio William Mackinley, devino política en el momento en que propició ejercicios de interlocución con espacios donde no sólo se evidencian necesidades, sino también procesos de formación política que propenden por la construcción de una cultura de derechos. Aquí hago especial referencia al trabajo que las-os estudiantes desarrollaron en el año 2009 con una escuela en el sector de Cazucá. Dicho trabajo se planteó como un encuentro de intercambio de experiencias educativas, pero resultó convirtiéndose en un trabajo que movilizó prácticas encaminadas al reconocimiento del otro-otra como sujeto de derechos, en tanto hubo problematizaciones conjuntas que sirvieron para comprender las posibles razones que determinan la desigualdad social y las maneras en que aquella puede desnaturalizarse.

Ciertamente también hubo una preocupación porque las-os estudiantes estuvieran al tanto de las maneras en que podían articularse con procesos más amplios en relación con proyectos de solidaridad social, atendiendo

a que éstos no obedecen únicamente a vinculaciones de tipo asistencialista, sino que pasan por el hecho de tomar el lugar del otro-otra en situaciones de carencia y desigualdad. Aquí, concretamente hubo seguimientos investigativos por parte de algunos estudiantes sobre procesos como la ayuda humanitaria y las implicaciones de la misma, la cooperación internacional, los protocolos de ayuda en caso de emergencia, entre otros. Es decir, se problematizaron sobre situaciones concretas que afectan a las comunidades, pero determinando, en cierta medida, cuáles son los mecanismos reales y efectivos de ayuda humanitaria y cómo operan desde instancias nacionales e internacionales.

Si estamos de acuerdo en que el espacio escolar pasa a ser un lugar político cuando genera debates críticos y propositivos sobre la realidad social, debo hacer alusión al Congreso de DDHH que se llevó a cabo en la institución. Ya que se convirtió en puerta de encuentro y diálogo de diferentes perspectivas alrededor de un nodo de análisis: la situación de DDHH en el mundo y en Colombia. Digamos que ese fue el eje central sobre el cual se trabajó y en el que se encontraron diferentes instituciones y actores que nos acompañaron compartiendo sus puntos de vista políticos. Participaron representantes del programa de Derechos Humanos de la Presidencia y la Vicepresidencia de la República, de la Defensoría del Pueblo, de las Fuerzas militares y de organizaciones políticas locales.

Pasando al segundo elemento relacionado con la formación de sujetos políticos a partir de un pensamiento crítico y que configuraron mi experiencia pedagógica en el Gimnasio William Mackinley, es pertinente decir que busqué desarrollar dicha formación teniendo presente la siguiente premisa: el poder se instaura en cada una

de las prácticas y relaciones que tenemos a diario. En ese sentido, siguiendo los postulados de Giroux, siempre hubo una intención política en juego: que las-os estudiantes cuestionaran las maneras como el poder se instaura en sus vidas, cuál es la relación de ellos-ellas con el poder, y cómo pueden, en dado caso, "utilizarlo para consolidar y ampliar su papel de ciudadanos críticos" (Giroux, 2001:135). Metodológicamente esto se puso a circular con la realización de relatos, escritos personales, cartas, y en general caracterizaciones de la vida social de las-os estudiantes, analizados a la luz de las categorías poder, luchas de poder y resistencias.

También esta formación de sujetos políticos estuvo enfocada desde una indagación que llevaban a cabo las-os estudiantes en grado once, respecto al DIH. Allí se partía de una pregunta elemental que guiaba las reflexiones del curso: ¿la guerra, una realidad inevitable? Se buscaba abrir puertas analíticas para dar sostén a las posiciones políticas en relación con las implicaciones de la guerra. Del mismo modo, jugar con un abanico de posibilidades para estudiarla de manera histórica, confrontando las razones de la misma con procesos más amplios en el orden de lo político, lo económico y lo cultural. Considero que este proceso me permitió centrar discusiones que necesariamente obligaban a que los distintos integrantes del curso asumieran, no sólo opiniones frente a la guerra, sino también argumentaciones apoyadas en una revisión documental que les permitieran generar una posición crítica y reflexiva. Interesante también resultó estudiar los convenios de Ginebra y, en general, todo lo relacionado con la regulación normativa y jurídica del DIH a la luz de su aplicación en situaciones de conflicto armado interno y de guerras entre Estados.

Volviendo la mirada sobre este viaje, las complicaciones pedregosas que se me presentaron estuvieron asociadas a las mismas condiciones materiales de la escuela, que se nos atraviesan y muchas veces logran entorpecer el camino que se pretende seguir. Me refiero a esto porque como maestras y maestros que nos posicionamos políticamente, encontramos tropiezos que no dejan desarrollar las ideas y permitir la maduración de procesos que conduzcan a los fines que buscamos. Es por ello que sonaría muy pretencioso e ingenuo hacer afirmaciones categóricas frente a si logré formar en mi experiencia pedagógica sujetos políticos y críticos a plenitud. Considero que se dieron pasos pertinentes para este fin, pero es claro, que dicha formación depende en gran medida también de espacios contra-hegemónicos en los que ellos y ellas participen, así como también de los medios de comunicación, las relaciones familiares, entre otros. Sin embargo, lo que se puso en circulación podría denominarse como una "caja de herramientas" para que las-os estudiantes asumieran de manera menos ingenua el contexto y la realidad nacional e internacional que se les presentan diariamente ante sus ojos.

Llegamos aquí, al tercer aspecto que ha estado presente en este viaje y que determina con gran fuerza mi experiencia pedagógica: el oficio de ser maestra. Siguiendo a Saldarriaga, este oficio tiene una apuesta fundamental: la reconstitución de un estatuto intelectual, cultural y ético del maestro, ya que la historia pareciera indicar que se ha instaurado una tradición, la cual:

> [C]onsiste en tratar a maestras y maestros, en especial a los públicos, como chivos expiatorios de las impotencias de nuestro precario sistema educativo, y hasta de las disfunciones del sistema social en su conjunto. Tradición

> negativa que (…) descubre la profunda irracionalidad e injusticia de sus fundamentos teóricos, pero a la vez, devela su total racionalidad y eficacia política en la tarea de asegurar una dominación cultural sobre estos *artesanos de los saberes.* Hombres y mujeres a quienes, por añadidura, se les ha exigido ser, ya implacables carceleros, ya paternales guías, ya minuciosos psicólogos u orientadores profesionales. Y desde ser agentes de bienestar social hasta sanadores de vicios físicos y heridas morales, desarmadores de pandillas juveniles y de bombas sociales, y algunas otras cosas más. Y por si fuera poco, aún se les enrostra lo mal que lo hacen. (2003: 16).

Partiendo de la anterior reflexión, el reto de este viaje y el encuentro con la escuela, ahora desde el lugar de maestra, pasa definitivamente por no perder de vista el hecho de que si bien hay unos dispositivos, prácticas de poder y tecnologías latentes en nuestro espacio educativo, también hay unas alternativas de edificarlo de otras maneras en que sea el maestro-a un productor de saber pedagógico, atendiendo que dicho saber es:

> una estrategia analítica que lee y ve los discursos, las prácticas y las instituciones de la educación para comprender que la significación que se desprende de sus unidades, conceptos y políticas esconde un sentido, oculto profundo, implícito e invisible. (Zuluaga, 2003: 17).

Es así que a lo largo de este camino asumí la pedagogía y, en especial la enseñanza, no como un método para llevar a cabo la transmisión de contenidos, sino como una práctica de conocimiento que implica el diálogo de pensamientos y un acontecimiento de saber. En este sentido, es en el aula donde, al decir de Martínez Boom "se dan una serie de interacciones multidireccionales entre los sujetos: maestro-alumno, alumno-maestro, alumno-

alumno. El clima tanto afectivo como intelectual de un aula es la manifestación de la calidad de estas interacciones y depende por tanto de todas ellas, pues todos los sujetos que intervienen contribuyen a ellas." (Martínez Boom, 2003: 196).

Traduciendo lo anterior en mí experiencia pedagógica en el Gimnasio William Mackinley, puedo anotar que se dio una producción de saber pedagógico en el momento mismo en que hubo una lectura de la escuela como lugar de transformación, y a partir de allí, pensé estrategias pedagógicas y políticas de educación en DDHH que reconocieran a los sujetos escolares como potencialmente políticos. En tanto que pueden tener injerencia en los problemas de su contexto, partiendo de análisis locales y de sus relaciones interpersonales.

Para finalizar mi recorrido, y siguiendo muy de cerca a Larrosa, es preciso decir que la narración que quise compartir sobre una experiencia personal en educación en DDHH, puede enmarcarse como un punto en el camino que en sí mismo lo contiene todo pues:

> sólo que en tanto narrador el hombre está cargado de años (…) o cansado del camino, o lleno de experiencias del camino, o esperanzado, o sin esperanza. Por eso, en tanto que narrador, el caminante se contiene a sí mismo en toda la extensión de caminar su camino. (Larrosa, 1996: 613).

De esta manera, mi camino mantiene huellas, marcas, esperanzas y sobre todo convicciones frente a que puede potenciarse en la escuela un pensamiento en las-os estudiantes que motive la desnaturalización de procesos y realidades que se nos presentan como acabadas y, en

sí mismas, generan un panorama desalentador. Procesos y realidades que causan en quienes las perciben y escuchan, narradas por voces hegemónicas, una sensación de desconsuelo. Aunque en el fondo siempre esté vigente la esperanza por construir procesos en los que todos y todas tengamos voz y una incidencia política real.

Bibliografía

FREIRE, Paulo (1990). *La naturaleza política de la educación*. Paidós. Barcelona.

GIROUX, Henry (1997). *Los Profesores como Intelectuales*: *Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Editorial Paidós. Barcelona.

LARROSA, Jorge (1995). *Tecnologías del yo y educación. Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí*. Las Ediciones de La piqueta. Madrid.

MARTÍNEZ, Boom. Alberto (2003). *Pedagogía y epistemología*. Cooperativa editorial Magisterio. Bogotá.

SALDARRIAGA, Óscar (2003). *Del Oficio de maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia.* Cooperativa editorial Magisterio. Bogotá.

ZULUAGA, Olga Lucía (2003). *Pedagogía y epistemología*. Cooperativa editorial Magisterio. Bogotá.

Sujetos

LA BÚSQUEDA DEL ROSTRO DEL OTRO EN LA VIDA ESCOLAR

Por Luz Dary González Ruiz

> La vida no es de nadie, todos somos la vida –pan de sol para los otros, los otros todos que nosotros somos–, soy otro cuando soy, los actos míos son más míos si son también de todos, para que pueda ser he de ser de otro, salir de mí, buscarme entre los otros, los otros que no son yo si yo no existo, los otros que me dan plena existencia, no soy, no hay yo, siempre somos nosotros...
>
> *El arco y la lira.* Octavio Paz

En la vida escolar y en el quehacer docente encontramos a muchos otros que cada día nos acompañan y nos van constituyendo como personas a través del testimonio, la palabra, el gesto y la mirada. En medio de estas expresiones me encuentro cada día acciones con un tinte afectivo y otras con un color a resistencia que se expresa en la interacción de los niños y las niñas. En estos matices, verbales y no verbales, aparece la necesidad de constituir un nosotros lamentablemente invisibilizado por rutinas atafagadas de espectáculo y *realities* en los que se escucha la voz de un yo fuerte, egoísta, rival e indolente. Sin embargo, frente a esa penumbra existe la posibilidad de reflexionar, de preguntarse y de resistir a un sujeto inhumano y luchar por la constitución de personas que permeen sus vidas con una existencia que se haga visible en el convivir un nos-otros.

De ahí que las dinámicas que giran en torno a la escuela estén en estrecha relación con la configuración histórica de la misma, sobre todo aquellas dinámicas en la que se boga intencionadamente por constituir sujetos que respondan a una visión de sociedad consumista, competitiva y productiva. A partir de mi práctica pedagógica puedo ver que este modelo social, de total vigencia en este momento, se evidencia en algunas acciones de los niños y las niñas con quienes convivo y que oriento día a día. Ellos están inmersos en las exigencias de la sociedad globalizada productora de capital humano: seres funcionales y útiles al mercado.

Estas intenciones de formar sujetos competitivos en destrezas para fortalecer habilidades de producción, se desnaturalizan en mi práctica pedagógica principalmente porque abrigo otro interés en la formación de los estudiantes. Al reflexionar sobre la responsabilidad social que tengo como maestra que busca formar sujetos participativos, propositivos y críticos; encuentro que el camino está trazado por las posibilidades de reconocer y valorar la mirada de cada estudiante, su palabra, su voz y, en general, ese juego de interacciones que se hace presente en la cotidianidad.

El colegio se caracteriza por su estructura física fría y sus salones y espacios reducidos, pero el calor humano emerge en la interacción. En el descanso los modos de socialización de los estudiantes se manifiestan en el golpe, el empujón, la agresión verbal y el paso por encima del otro con tal de ganar. Tales composturas me han llevado a pensar que existe un desencuentro entre los estudiantes de primaria, por cuanto no hay reconocimiento y respeto hacia el otro y hacia sí mismos, lo cual ocasiona situaciones que impiden el diálogo, la

comprensión y una visión consciente de su corporeidad.

Desde este lugar de desencuentro me cuestiono como maestra sobre el papel que puedo desempeñar en las interacciones presentes en la escuela. El problema planteado me interpela acerca de cuál debe ser mi intervención: ¿tal vez el silencio?, ¿el cumplimiento mecánico de funciones laborales? o ¿la búsqueda de otras maneras de relacionarme y entender al otro?

Creo que en los espacios de socialización entre los estudiantes es fundamental la presencia del otro y de sí mismos a partir de la representación, las relaciones que subyacen en ella y los valores como la tolerancia, la solidaridad, el respeto y la responsabilidad porque crean vínculos entre ellos y ellas. En este sentido y como señala Cullen, es primordial hablar de una pedagogía del nos-otros "como una pedagogía de la alteridad, constructora de vínculos, ésta no es primariamente ni contractual ni virtual, es el reconocimiento mutuo de dignidades, en el cuidado del otro, en su singularidad material, síquica, social y corporal." (Citado en Ortega, 2010: 11).

En la pedagogía del nos-otros la alteridad es un pilar fundamental del proceso educativo que se construye mediante la vivencia y la apertura de espacios en los cuales se alcance una aceptación reciproca del estudiante y el docente. Esto significa que es en el encuentro y en el reconocimiento de los estudiantes, basado desde luego en su singularidad personal, con una educación que transcienda sus vidas y en la cual circulen procesos de construcción de actitudes, valores y prácticas mediados por el respeto y el consenso.

La alteridad, que implica el reconocimiento del otro, comprende un proceso en el cual se opera el descubrimiento que el "yo" hace del "otro", lo que hace surgir una amplia gama de imágenes del otro, del "nosotros", así como visiones múltiples del "yo". Tales imágenes, más allá de las diferencias, coinciden en que son representaciones más o menos inventadas o construidas de personas radicalmente diferentes que viven en contextos distintos dentro de un mismo espacio, en este caso el colegio.

En la alteridad, el descubrimiento que el "yo" hace del "otro" lleva a que la interacción con ese otro pueda ser la apertura al conocimiento de cosas que antes no se habían percibido, de esa forma se crean imágenes e ideas sobre el sujeto diferente de mí. En general, en su vida cotidiana y en su interacción con los demás, las personas preestablecen imágenes de los sujetos teniendo en cuenta sólo su visión de las cosas y los parámetros con que ellas se han ido desarrollando.

En relación con lo anterior, la idea de ver al otro no surge desde una perspectiva egocéntrica sino teniendo en cuenta creencias y conocimientos acordes con las personas que nos rodean. Para eso hay que establecer un mayor acercamiento, diálogo y entendimiento entre los sujetos. Este encuentro con el otro ocurre en la corporeidad. Como expone Le Breton:

> a través de su corporeidad el hombre hace que el mundo sea la medida de su experiencia. Lo transforma en un tejido familiar y coherente, disponible para su acción y permeable a su comprensión. Como emisor o receptor, el cuerpo produce sentido continuamente y de este modo el hombre se inserta activamente en un espacio

> social y cultural dado. La corporeidad es el eslabón de una existencia significativa y trascendente. (Le Breton. 2002: 37).

En esta perspectiva, el cuerpo permite encontrar en el "otro" algo desde lo cual se manifiesta en él. Así mismo, la persona diferente a mí se presenta inicialmente como cuerpo, es decir, en su exterioridad, en su existencia humana, lo cual implica hacer, saber, pensar, sentir, comunicar y querer, manifestar su corporeidad. Como lo señala Dussel, es intentar salir de uno mismo para dar paso al encuentro del otro (1991).

Este encuentro o desencuentro se evidencia en el descanso escolar, está presente en el cuerpo de los estudiantes y se hace visible en sus expresiones: "Del recreo no me gusta que mis compañeros peleen, se peguen, se empujen o se digan groserías" (Maillyn, estudiante de grado segundo). Las relaciones que se establecen entre los estudiantes se caracterizan por percibir al "otro" con base en expresiones de rivalidad, indiferencia, egoísmo y, en muchos casos, ceguera total al no reconocer el daño que puede hacerse a quien está cerca de nosotros.

La corporeidad es un movilizador de las emociones y sentimientos que facilita o dificulta el contacto emocional y la construcción de la relación social. De ahí la importancia de que el cuerpo sea un lugar de contacto privilegiado, lo cual hace indispensable despertar la conciencia de que el colegio no sea el lugar de la exclusión sino el de la inclusión; que no sea el interruptor que distingue al individuo y lo separa de los otros, sino la conexión con los demás. Todo ello a partir del vínculo que pueda establecerse entre los estudiantes en la construcción de

relaciones que se inician en su individualidad corpórea y poco a poco marchan hacia una correspondencia o conexión entre dos o más sujetos. Es en el vínculo, en la construcción del acto colectivo, donde tiene lugar la posibilidad de la ayuda mutua, donde se crean los espacios de la confianza.

La concepción del cuerpo como "cuerpo humano", como cuerpo individual y cuerpo colectivo, lo lleva a tener un lugar importante en las construcciones vinculares de los sujetos. Primero, desde la construcción de la imagen que se tiene de sí mismo y de las relaciones que se pueden constituir desde los otros, con sus respectivas representaciones, a partir de las cuales se crea una cadena de imágenes que posibilitan la construcción de vínculos, en los cuales el lenguaje simbólico y las diferentes formas de comunicación permiten ir constituyendo la identidad del sujeto.

El vínculo corporal es fundamental en el sostenimiento de la pedagogía del nos-otros, ya que exige una trama compleja de relaciones sociales que están condicionadas histórica, espacial y culturalmente. El sujeto se constituye como tal en el proceso de interacción, entendido como un interjuego en el cual emociones, corporeidad y lenguaje configuran redes vinculantes que posibilitan el encuentro de sujetos, grupos e instituciones que sostienen la trama social.

Souto (citado en Ortega, 2010: 13) hace una exposición de los vínculos de dependencia, rebeldía, elaboración, ilusión y transformación. En la vida de los estudiantes ellos van constituyéndose como espacios de ligazón, nucleamientos de lo colectivo y construcciones de tejido social y de comunidades. La construcción del vínculo es

una dimensión con sentido de temporalidad, interacciones, representaciones de camino y rutas establecidas en medio de conflictos y tensiones.

¿Mi práctica pedagógica es un acto alienante o reflexivo?

En el desarrollo de mi profesión como docente y en el espacio en el cual interactúo y oriento los procesos de los estudiantes me he encontrado en una gran encrucijada, que viste mi práctica pedagógica generalmente por funciones o responsabilidades que se representan en orientaciones u órdenes que son el efecto del trabajo de políticas del Estado, que se expresan en discursos, experiencias pedagógicas y relaciones sociales (Díaz, 2001, p. 65). Así se hace evidente el discurso regulador general, caracterizado por el tipo de interacciones que se desarrollan en la sociedad y, para el caso, en la escuela. Estas relaciones pueden ser verticales u horizontales. Las primeras hacen referencia a la jerarquización, a la estratificación social y la comunicación que se desarrollan dentro y fuera del aula, de manera unidireccional. Las horizontales aluden a principios fundamentales comunes, es decir, a la reproducción de nociones tales como colectividad y responsabilidad.

Los discursos y prácticas verticales se desencadenan de diferentes maneras. En el colegio, por ejemplo, el descanso es un espacio en el cual opera una vigilancia mediada por el control y el poder y en donde las relaciones unidireccionales se legitiman y reproducen en la vida escolar. Es en tal acompañamiento donde se ejerce un control sobre la corporeidad, basado en la interacción y el comportamiento que "deben tener" los estudiantes en su relación social.

Por tanto, la instrucción y la orden son elementos a los cuales he recurrido en algunas ocasiones para despertar en los estudiantes de ambos sexos la alineación de sus cuerpos, de sus movimientos, de sus interacciones, buscando la quietud como principio que regula los procesos de comunicación y que frena otras maneras posibles de reconocer y ver el rostro de los estudiantes.

En este sentido, puedo afirmar que la experiencia pedagógica que se limita a cumplir funciones literalmente, sin tener en cuenta al sujeto, lleva a crear relaciones sociales que se transmiten, se adquieren, se reproducen y se legitiman de manera mecánica. Lo cual conduce a que la acción educativa tenga un sinsabor, porque, a mi juicio, la educación no puede ser solamente un desencadenamiento de procesos y técnicas que se van incorporando de manera acrítica en los estudiantes a lo largo de la cotidianidad escolar.

Por eso se hace necesaria la búsqueda de una práctica pedagógica del nos-otros, lo cual implica la necesidad de una pedagogía posicionada en el seno de las instituciones formadoras y en la que se consoliden formas de solidaridad, de encuentro consigo mismo y con el otro, que se hacen visibles en la interacción y en su dimensión corporal. Para ello es necesario no olvidar la responsabilidad social que tenemos como maestros en esta sociedad de competencia y de mercado, en la que lo humano se deshumaniza por efecto de las formas de producción y consumo.

Una anécdota referida a la clase de Ética puede ser útil para apreciar los alcances de este proceso de deshumanización. En una ocasión propuse un trabajo de reconocimiento acerca de las cosas del colegio que agradan o

desagradan a los estudiantes, y en una de las respuestas encontré que a un escolar le disgustaba la estructura del colegio y que lo que más le agradaba era el pasillo que lo conducía a la salida de las instalaciones. La respuesta me tocó en lo personal y especialmente me hizo comprender que yo hacía parte de ese círculo superficial de la escuela en el cual se torna invisible la presencia y el rostro del otro.

La experiencia me llevó a mantener como pilar de mi quehacer cotidiano la necesidad de evidenciar que en el rostro del otro brotan los derechos, porque es el rostro de las otras personas lo que constituye lo humano que hay en mí. Como sostiene Levinas, la ley no proviene del consenso de las libertades, ni del contrato, ni del Estado, sino de la "sensibilidad de la carne expuesta del rostro del otro", de su vulnerabilidad, que es anterior a mi libertad, anterior a todo derecho cívico. Es decir, exige visibilizar en cada uno de los sujetos su mirada, su voz, su pensamiento, su humanidad e historia. En una palabra, su irreductibilidad.

Desde entonces mi intento ha sido desnaturalizar el lenguaje del control y el poder jerárquico a partir de la reflexión sobre mi práctica pedagógica, de la búsqueda del rostro en un proceso de alteridad. De lo anterior surgen cuestionamientos que poco a poco toman cuerpo en el encuentro con el otro: ¿cómo cada uno de los estudiantes y docentes estamos representándonos o viéndonos a nosotros mismos?, ¿cómo estamos viendo al otro estudiante y docente?, ¿en qué condiciones sostengo un encuentro con el otro?, ¿qué responsabilidad tengo como docente en enriquecer y dar un giro diferente a mi práctica pedagógica con una perspectiva de derechos humanos?

Tal vez nunca encuentre respuestas absolutas a estos cuestionamientos, pero he llegado a tener reflexiones que me ayudan a construir una práctica pedagógica mediada por la presencia y el encuentro con los estudiantes. En este sentido he sacado la conclusión de que la pedagogía implica el reconocimiento de unos principios éticos y unos objetivos políticos en los que se pone de manifiesto la responsabilidad en el diálogo y en el compromiso con un "otro" que es radicalmente diferente. Todo proceso formativo implica una relación de alteridad y responsabilidad en la que el extraño puede llegar a convertirse en cómplice.

Esto quiere decir que el compromiso ético con el otro y la mencionada apuesta política descansan en el acto de *acoger*, de hacerse presente en la corporeidad, proporcionando experiencias valiosas de la vida de los educandos, basadas en la confianza. A través de la hospitalidad el estudiante puede tener la experiencia de la comprensión, del afecto y del respeto hacia sí mismo, el otro y el nos-otros: de lo que es y somos. Esta experiencia puede verse plasmada también en los demás compañeros de aula, porque ellos también son amparados. En adelante, el aprendizaje de la tolerancia y el respeto a la persona diferente de mí se asociarán con la experiencia de ser nosotros mismos y no únicamente en lo que la tolerancia tiene de respeto a las ideas de los demás, sino de aceptación de la persona concreta que vive aquí y ahora, exigiendo ser reconocida como tal.

El quehacer pedagógico es un horizonte fundamental para construir una relación de alteridad con el otro, una relación ética basada en la responsabilidad y la hospitalidad. Desde esta perspectiva se asume la escuela como un espacio social de formación en contextos de diferen-

cia, en donde los vínculos se definen por rasgos específicos que se agencian a partir de las interacciones entre sujetos. En esta interacción la corporeidad se despliega simbólicamente como un lugar de desafíos sociales y culturales.

Como lo expone Ortega (2010: 15), se necesita agenciar una pedagogía que sepa habitar la diferencia, una pedagogía como práctica de la conversación, que nombre mundos posibles. En esta pedagogía nos hacemos cómplices en la justicia, la responsabilidad y la hospitalidad. Una pedagogía ética como un saber hacer, un saber estar y un saber dar en el encuentro. En palabras del poeta mexicano Octavio Paz, "en el amor no basta dar, hay que darse". De allí la ética con la que el sujeto entrega y recibe: una ética de la reciprocidad.[1]

Por consiguiente, la vivencia y el reto de hacer visible la pedagogía del nos-otros en la escuela y en mi práctica pedagógica tienen apertura en la clase de ética, como posibilidad más viable y próxima para realizar este encuentro con el otro. Desde el espacio de la ética evidencio un compromiso y una responsabilidad como maestra, por lo cual persisto en algunos cuestionamientos que pueden permear nuestra labor pedagógica: ¿qué tipo de vínculos constituyo con los estudiantes?, ¿es primordial visibilizar el rostro de los estudiantes?, ¿qué búsqueda de rostros realizo en mi práctica pedagógica?

[1] "En tanto que es ética, la educación no está desligada de los problemas que afectan a los hombres concretos, sino que brota de ellos, de su derecho a una vida digna y justa, de su derecho a decir su palabra, la palabra del pasado, de la tradición; la palabra transformadora del presente, la que *devela la realidad* y le permite descubrir las contradicciones que le impiden ser hombre o mujer, pero también la palabra del futuro todavía no dicha, la palabra de la esperanza" (Ortega, 2010: 14).

Bibliografía

AUGÉ, Marc (1996). *El sentido de los otros*. Actualidad de la antropología. Editorial Paidós, España.

BARCENA, F. Melich (1994). *La práctica reflexiva en educación*. Papeles de Pedagogía. Paidós, Barcelona.

————— (2000). *La educación como acontecimiento ético*. Papeles de pedagogía. Paidós, Barcelona.

DÍAZ, Mario (2001). *Del discurso pedagógico: problemas críticos*. Editorial Magisterio, Bogotá.

DUSSEL, Enrique (1991). *Reconstrucción del concepto de tolerancia (De la intolerancia a la solidaridad)*. Tomado de la página electrónica de la Asociación de Filosofía y Liberación. [AFYL] http://www.afyl.org/info.html.

LE BRETON, David (2002). *Sociología del cuerpo y modernidad*. Primera edición, Nueva Visión, Buenos Aires.

LEVINAS, Emmanuel (2001). *Entre nosotros. Ensayos para pensar en otros*. Pre-textos, Valencia.

ORTEGA, Piedad (2010). *"Pedagogía y alteridad. Una pedagogía del nos-otros",* en Revista Virtual de la Universidad Católica del Norte, No. 35 (febrero-mayo de 2012), Colombia. http://revistavirtual.ucn.edu.co/

LA ESCUELA: ESCENARIO PARA LA FORMACIÓN DE SUJETOS POLÍTICOS

Por Henry Leonel Gómez, Tatiana Rojas

> Nuestra lógica pretende ser la de un pensar poético, heterogeneizante, inventor o descubridor de lo real. Que nuestro propósito sea más o menos irrealizable, en nada mengua la dignidad de nuestro propósito.
>
> *Juan de Mairena.* Antonio Machado

Preludio

Se despertó con miedo de que los gritos y golpes volvieran a empezar. Sin embargo, su padre y su madre ya se habían ido a trabajar. Como era la costumbre nocturna, el primero había llegado borracho a golpear a su esposa porque, según él, ella tenía "mozo" desde que "se le dio por trabajar". Sofía solamente lloraba y rezaba a dios para que esta eterna pelea terminara y su padre dejara de golpear a su mamá. Ella –Sofía– siempre se encerraba en su cuarto con sus hermanos de 6 y 8 años y así, llorando, se quedaba dormida. Vistió y arregló a sus hermanos, hizo igual cosa consigo misma y partieron hacia el colegio. Agua de panela con pan: su desayuno y almuerzo. Al llegar al colegio una maestra le exigió el uniforme completo, pues Sofía no tenía medias largas y "estaba mostrando mucha pierna". Ella se llenó de ira, hizo caso omiso y entró sin dar explicaciones. En el

fondo, no quería informar a la profe que su único par se encontraba mojado y que tenía cosas más importantes en que pensar como, por ejemplo, decidir si llegar esa noche a su casa o no, pues estaba cansada de las peleas de sus papás y no quería que sus hermanos vivieran eso todos los días.

Al entrar a clase el maestro le exigió la tarea que, por supuesto, ella no había hecho; por lo que le puso 1,0 y le hizo una anotación en el observador. A ella le dio igual. Durante la clase un compañero de aula le roza una pierna y le pasa un papel en que ha escrito: "Ud. me encanta. Caiga mañana a mi casa. Voy a estar solo". A ella siempre le había gustado Juan y, la verdad, se sentía tan sola, tan abandonada… Todos los días eran iguales: levantarse, hacer oficio, cuidar de sus hermanos, llevarlos al colegio, estudiar, volver a la casa, hacer de comer y finalmente orar para que su padre no llegara borracho, sin plata y con ganas de pelear. A su mamá cada día se la veía más triste, pues para mantener la casa se había visto obligada a trabajar en servicios generales. Sabía que Juan no le iba a dar amor, pero al menos no se sentiría tan sola y podría respirar otro aire, menos viciado por el dolor de estar viva.

Luego, entra otra maestra y cambia de tema. Sofía no logra concentrarse, todo le parece extraño, ajeno… irreal. Es como si la realidad fuera algo que solo estuviera ahí, arrojada hacia afuera, que no la tocara. Le responde a Juan en el mismo papel: "Yo sé para qué quiere que vaya yo a su casa, pero se cuadrará conmigo, ¿no?". Al ver los ojos de Juan descubre un poco de vida en medio de tanta inercia escolar, familiar y del mundo.

La profesora les pide que realicen un trabajo acerca de literatura renacentista. Sofía lo anota y piensa que tendrá que salir en la noche a un café internet para bajar la información por Google, imprimirla y pegarla en el cuaderno. A ella le da igual. Solo piensa en mañana por la mañana, esto es lo único que le permite soportar el hoy, esta noche. Termina la clase. Juan se le acerca y le dice:

–Pase mañana por la casa y hablamos. Yo sí me quiero cuadrar con usted.

A ella le da igual. Sabe que la única certeza que tiene es que debe vivir y soportar su realidad, ayudar a su mamá y convencerla de que se separe, que el otro año que viene ella sale del colegio y puede trabajar. Quisiera entrar a una universidad pública, de las que tanto habla el profesor de sociales, pero no puede. Primero está su mamá, sus condiciones materiales de existencia.

Mañana en la mañana hay algo que no le da igual. Juan será su novio y ya no se sentirá sola. Si la quiere o no, es lo de menos, pues el ser humano poco o nada sabe del querer. Ella solo sabe que con él, el mundo parece hacerse un poco más soportable y habitable.

Conociendo el contexto

Historias como esta se desarrollan en un lugar particular, ubicado en una parte inhóspita y olvidada de la ciudad, rechazada por algunos y querida por pocos, en el centro de un país suramericano que tiene la fortuna de poseer costa en dos océanos diferentes y que contrasta con dos verdades totalmente opuestas. Una es su violencia interna y los botones que opacamente la decoran, y la otra,

que muestra orgullosamente a un productor de tesoros agrícolas, mineros y ganaderos.

Historias que nacen en la capital, conocida con el nombre de Bogotá. Considerada como la tercera capital más grande de América; índice de multiculturalidad y cambio constante; gestora del festival de rock más importante del continente y orgullosamente creadora del festival Iberoamericano de teatro. Su historia tiene heridas que hasta hoy no ha podido sanar. Crece cada vez más en extensión y población, acoge en su seno a diferentes representantes regionales del país y está dividida en veinte localidades, cada una de ellas tan diferente y parecida como la otra. Muestra distintos tipos de población, de comportamientos socioculturales, de ideologías y pensamientos políticos. Esta ciudad se desarrolla cada día y busca un empalme entre tanta heterogeneidad.

De sus localidades administrativas hay mucho que decir, pero al suroriente hay una en particular que está entre las más jóvenes. Fue nombrada inicialmente como San Pedro de Usme, en homenaje a una indígena muisca llamada "Usminia". Ahí encontramos un ejemplo de la diferencia cultural que existe en esta amplia ciudad: es una de las fuentes hídricas y reservas forestales más importantes de Bogotá, además se compone de muchos barrios. Uno de ellos es Santa Librada, centro del comercio y de la zona bancaria de la Localidad.

Unas cuantas cuadras arriba, hacia la montaña, mirando hacia los cerros orientales, cerca de una de las ladrilleras más antiguas de la localidad y rodeada de barrios como Manzanares, El Curubo, Yomasa, La Andrea y Olivares, aparece la institución educativa distrital (IED) Los Tejares. En ese lugar discurren diferentes historias, en su ma-

yoría con una tonalidad de tristeza y tragedia. Inaugurado en 1984, el colegio Los Tejares se ha preocupado por desarrollar la educación de jóvenes que habitan en la periferia de la localidad y cuyas familias llegaron ahí atraídas por las promesas de una vida mejor. La institución está compuesta por dos sedes: la primera concentra a la mayoría de la población estudiantil y la segunda aloja solo cuatro cursos. Desde 1995 "El Curubo" (sede B) se ha convertido en la manera como la institución se acerca más a la ruralidad y se aleja del entorno urbano y del comercio.

Los Tejares es una pequeña institución que lucha por mantener su independencia y no ser adherida a otra, y que en las políticas educativas se considera más importante solo por ser llamada "megacolegio". Varios de ellos rodean a nuestra sencilla pero muy querida institución. En total posee once cursos de primaria y ocho de secundaria, y su comunidad educativa se caracteriza por vivir en una situación de vulneración, a la cual han sido arrojados la mayoría de los estudiantes.

Dentro de realidad ciudadana, los derechos humanos (en adelante DDHH) se nos presentan como una construcción moderna que parte de la idea de un sujeto mayor de edad, racional y con la posibilidad de hacerse cargo de sí mismo. Sin embargo, los ideales o fundamentos axiológicos sobre los que se sostenían estas ideas de sujeto –libertad, igualdad y fraternidad– se desvanecieron en el aire. Al decir de Sartre (1961), el aporte burgués fue el de la universalidad de los valores y de los DDHH, pero así mismo, a fin de que la burguesía siga siendo una clase para sí, no le es posible permitir la existencia de esa universalidad en las otras clases sociales y en las periferias (Hinkelammert, 2000). Por lo tanto, lo

que inicialmente fue dibujado como una construcción universal, hoy choca con la realidad de que no lo es.

La escuela, como una institución de anclaje del control cultural, procura universalizar lo que, decantando las relaciones sociales, no puede universalizarse. Los DDHH pueden enunciarse, pero en la escuela las relaciones sociales son verticales. Por esa razón consideramos que una formación política en DDHH implica necesariamente una práctica política que incida en las relaciones sociales de la escuela y en la articulación con los procesos de educación popular existentes en el contexto sociocultural comunitario.

¿Qué implica hablar hoy de sujeto político?

De qué sirve la libertad si no es para comprometerse.

Caminos de libertad. Jean Paul Sartre

Recuperar la dimensión política, entendida como el conocimiento y la acción sobre la realidad de los sujetos oprimidos de la historia, significa demandar su libertad de elegir, para que asuman su compromiso ontológico de "SER MÁS". No de una manera mesiánica sino como resultado del trabajo educativo popular y escolar creado a partir de un diálogo-confrontación. Ser sujeto es en últimas estar atado a condicionamientos histórico-políticos y económicos y comprender que la dimensión política implica construir un conocimiento y una acción efectivos sobre la realidad para ir venciendo tales condicionamientos.

Hablemos entonces de estos condicionamientos, que no son determinaciones. Si atendemos a la definición cons-

truida por Sartre en su obra *El ser y la nada* (1961) y lo comprendemos como subjetividad –esto es, la subjetividad como conciencia de conciencia–, el sujeto actual sería un sujeto, en primer lugar, en permanente amenaza de ser subjetivado por las instituciones sociales. Ser subjetivado no es otra cosa que estar condicionado por los poderes políticos, económicos y sociales que insertan una conciencia instrumental sobre nuestra conciencia crítica: de esta manera se nos castra la posibilidad de elegir y terminamos convertidos en seres a quienes les han elegido su modo de ser-en-el-mundo.

¡En el caso de la escuela esto sí que es cierto!

Podríamos seguir describiendo los tipos de condicionamientos económicos, políticos y sociales, pero nos centraremos en dos:

1. El que actúa en la conciencia ontológica del ser humano por *ser más.*
2. El que opera en el mundo del trabajo y que efectivamente limita el tiempo vital del sujeto actual.

Sobre la vocación ontológica de los estudiantes por ser más

> Si quiere, no haga el trabajo, no estudie, y terminará montando un negocio de empanadas.
>
> *Llamado de atención de un docente a un estudiante.*

En la escuela, el "SER MÁS" de los estudiantes está mediado por la lógica instrumental del capital. Ahora bien, como afirma Karel Kosik (1976), para conocer o acercarse a la realidad concreta es necesario dar un rodeo.

Dicho rodeo es la reflexión-acción-reflexión, que en la escuela es desmantelada de todo sentido, ya que lo que se percibe (como tendencia general) es un tipo de conocimiento que dota al estudiante de un tipo de conciencia para que adquiera una serie de competencias, no para participar en la lucha de clases, sino para despedazarse entre los oprimidos por los escasos horizontes de posibilidades anclados en la lógica del *status quo*. Así lo expresan los estudiantes: "Si uno piensa con seriedad, lo que aprendemos en la escuela solo nos sirve para un futuro. Inclusive si usted le pregunta a los profes, ellos le dicen que sirve para la universidad, o para una entrevista de trabajo, o para conseguir un buen empleo".

En la inercia escolar, "SER MÁS" es sumergirse en la idea de progreso y de movilidad social. De ese modo, la justificación de los contenidos y su codificación en la conciencia de los estudiantes están dados por su utilidad en "un futuro", cuando los estudiantes sean profesionales. Hay una subjetivación y un moldeamiento incluso en su sintaxis, pues "SER MÁS" implica –en esa lógica de convertirlos en hombres y mujeres de éxito– mejorar la manera de hablar. En opinión de un maestro, esto tiene sentido para los estudiantes por cuanto:

> como maestros, tenemos que generar hábitos, para que la sociedad no los discrimine aún más. Si yo permito que tengan el pelo largo o usen cortes "ñeros", voy a permitirles que transmitan cosas negativas. Por eso yo les pregunto a los niños y a los padres: ¿qué tipo de personas ves que usan ese corte?: los ladrones. ¿Ves? ¿Quieres transmitir eso? Además, un maestro que tenga el pelo largo no tiene la autoridad para exigirles nada a los estudiantes, si hasta para una entrevista de trabajo les exigen. Y ni qué decir de sus maneras de hablar y expresarse. Eso también es importante corregirlo.

Se inserta una conciencia de conciencia que el estudiante acepta. En últimas, en la estrecha lógica del capital, el estudiante puede elegir "NO SER MÁS", pues puede decidir abandonar el estudio e ingresar a la Policía o al mundo del trabajo no cualificado. Pero, mientras permanezca en la escuela, su conciencia va a ser moldeada, manoseada, modelada para que elija lo que ya el mundo de la vida económica, social y política le había preparado. En este punto se nos preguntará: ¿qué es entonces la vocación ontológica por "SER MÁS" desde una perspectiva crítica?[1]

Evidentemente, no se trata de negar la profesionalización de los estudiantes. Se trata de comprender el problema desde la perspectiva de la totalidad (Zemelman, 1992). Esto es, comprender que la profesionalización desvinculada de la realidad económica, cultural y existencial de los muchachos es como darle puños al viento bajo la creencia de que "hay que dar la pelea". Escuchemos la percepción de un ex alumno del colegio:

> yo sé que es importante estudiar, pero para estudiar se necesita plata y, pues, como uno tiene poquita, tendría que estudiar algo que dé más dinero todavía. Entonces uno prefiere, o estudiar algo barato y que lo empleen, o trabajar en algo rápido y que uno no se mate tanto, que gane más o menos.

Es decir, el problema histórico-político no radica en que los estudiantes se preparen para ser profesionales,

[1] Crítica es ruptura. Es decir, una postura crítica siempre serán horizontes emergentes desplegándose y rompiendo lo establecido. Aunque parezca utópico, pues mientras dicha ruptura esté acompañada de las voluntades sociales de los oprimidos, siempre será posibilidad de apertura latente (Freire, 1986).

sino en la lógica de anclaje económico y social desde la cual deberán desplegar su existencia una vez egresados del colegio. En esto consiste el conocimiento escolar. No es un insumo necesario para asumir tareas históricas concretas en procura de incidir en las estructuras de la sociedad, sino un instrumento que califica al estudiante para convertirlo en mano de obra barata, por lo cual, estéticamente, debe estar estandarizado. Es también un instrumento para los pocos que se presentan a las pruebas de Estado de universidades públicas, y en últimas para adaptarse al mundo de la vida. No se subjetiva, ni epistemológica ni históricamente, pues esto mejora su calidad en el entorno sociocultural y los medios de comunicación. Se subjetiva el proyecto social, los horizontes de posibilidades, castrándolos constantemente en el marco de referencia del capital (por eso señalamos la necesidad de formar políticamente al estudiantado).[2]

Sin embargo, el estudiante siempre resiste, no se deja encauzar ni quiere ser producto unidimensional de la historia. Se angustia y al angustiarse quiere vivir el presente. Así lo sintetiza un alumno de nuestra institución:

> uno tiene problemas concretos, como lo que pensamos y estudiamos con el profe en los talleres de hijos del sur:

[2] Puede consultarse un artículo del docente Henry Gómez relacionado con la necesidad de formación política del maestro para "reconocerse como perteneciente a un sistema social, condicionado mas no determinado por un estado-nación, por una clase social, inserto en un barrio, en una comunidad, en una región, para desde ahí interpretar su posicionamiento y sus intereses. Al comprender su posicionamiento podrá 'disponerse' desde su visión de mundo abierta o conservadora a una práctica educativa, con las personas que en últimas serán los sujetos del proceso educativo." (2011: 108).

que no tenemos qué desayunar, que nos toca trabajar porque no hay plata en la casa, que uno terminó con la niña que a uno le gusta. Entonces lo que uno hace es llevarle la corriente a los profes, y en clase escribirse papeles o hablar de otras cosas no tan aburridas.

Mundo del trabajo y subjetivación del tiempo vital

> Hay que hacer la opresión real más opresiva, acrecentándole la conciencia de la opresión, haciendo la infamia todavía más infamante, al pregonarla.
>
> Karl Marx

El estudiante es un estudiante en situación. Dicha situación muestra, como tendencia general, que el escolar de Tejares tiene ocupado su tiempo vital en labores de diverso tipo, que en últimas son productivas pero están desarticuladas del mundo escolar. En cierto modo Marx, y también A. Camus y J. P. Sartre, habían planteado el problema de que los hombres no son dueños del tiempo vital, pues sin él es imposible construir condiciones de posibilidad de "SER MÁS". En alguna ocasión, al comentar sobre el tiempo y la manera de pasarlo y vivirlo, la mayoría de los estudiantes coincidieron en esta descripción personal: "por la mañana a veces me levanto tarde; entonces, lo que hago es dejar la comida lista, lavar loza y tender camas, y arreglarme para venir a estudiar, pues me toca barrer, trapear, hacer oficio, hacer de todo lo que me ponga mi mamá, porque si no, no me dan más estudio".

Como vemos, el joven debe suplir actividades concretas y necesarias en el hogar, que son fundamentales

para la reproducción material y espiritual de la familia y que sus padres (o bien uno de ellos), por tener su vida entregada al trabajo, no pueden realizar, pues, la mayoría de la población trabaja en lugares muy distantes de la localidad.

Otros jóvenes se resisten a la realización de tales actividades domésticas y ocupan su tiempo vital en "pasarla bien" o "desparcharse": "Pues la mayoría de veces jugamos billar, o si no, jugamos Xbox, y ahí si nos venimos para el colegio". Estas actividades cobran sentido vital por cuanto les permiten socializar y acercarse a los otros, ya que en la escuela el silencio y la prohibición de hablar en clase lo impide y en la casa el encuentro es casi siempre con la soledad. Y a los jóvenes no parece gustarles la soledad, pues los confronta fuertemente con su modo-de-ser-en-el-mundo. Tal situación puede ser contrastada con estas palabras:

> profe, es que, la verdad, uno viene a estudiar también porque uno se siente solo en la casa. A uno le da la existencial y se siente como vacío, y le da la pensadera. Pues yo a veces me pongo a escuchar música y a veces me tomo una cerveza para dejar de pensar en eso: que uno siente a veces ese como dolor de estar vivo.

Finalmente, aquellos jóvenes que, estando empapados de la realidad, se distancian de ella para comprenderla mejor, conciben el tiempo, no como oro sino como vida, y la vida como la fuente de la libertad. Se rebelan como lo plantea Paulo Freire (1997), exigiendo que se piense con profundidad en el hombre y la mujer como seres en el mundo y con el mundo, y demandan que se acabe la rigidez de la relación maestro-alumno y que además ésta esté insertada en la realidad. Para que el tiempo vital

que el estudiante gasta en el colegio sea un tiempo que se viva y no que se deshilache y se deshaga como agua entre las manos. Es así como su palabra nos dice:

> lo que no me gusta de la escuela es que uno se siente encerrado y obligado a hacer lo que no quiere hacer. Sé que también a nosotros nos falta comprender la importancia de estudiar para comprender la realidad, y de pronto pasar a una universidad pública, pero a veces el profesor solo quiere dictar y calificar y no le importa qué siente uno. Por eso me gusta que el paisa (hace referencia a un docente de educación física) sea amigo de nosotros y algunos profes también. Porque a uno le gusta que también uno le importe al profesor. Y de todas maneras uno aprende más con hijos del sur y con el teatro.

Contexto y cambio sicosocial. El testimonio de nosotros los maestros

El cambio en una sociedad económica, política y socialmente vulnerable podría ser para muchos una utopía, si se considera que no es posible un cambio de fondo de ciertas realidades que rodean a cualquier sociedad. Entonces acude a la mente esta reflexión: ¿hay algo que hacer?, ¿podría pensarse en que cambie el contexto en el que tantas personas se desarrollan?

A veces los docentes caemos en el "juego de la enseñanza": voy al salón de clase, tengo preparado mi discurso, tengo claras las preguntas que voy a hacer y la actividad que dejaré asignada, y si queda tiempo podría "evaluar" los conocimientos. A quien le vaya bien es porque estuvo atento a mis indicaciones y ejemplos. Aquel que no, aquel a quien siempre le va mal, es porque mi clase poco le interesa y no quiere aprender: su resultado académico es consecuencia de la apatía con

la que se presenta al aula todos los días; por tanto, me preocuparé por los *primeros*, y a los *segundos,* pues, mucha suerte en otro campo. Es el docente que no se involucra con sus estudiantes en la parte ética y vivencial, sin importar el área en que se desempeñe. "Profesor, ¿conoce usted la realidad de sus estudiantes? ¿O acaso solo le interesa la reproducción de saberes a los que quizás ellos no le encuentran sentido o utilidad? ¿Por qué no cuestionarse? Quizás el error puede ser nuestro". "¡No, imposible!, yo nunca me equivoco, mi formación me da un estatus que me permite tener la razón. Yo nunca me equivoco".

En el caso de que este sea nuestro discurso, estamos cometiendo un error en la definición de nuestra vocación de educadores. ¿Acaso se supone que enseñar es solo mostrar temáticas? ¿Y qué pasa con los valores de los estudiantes? Es importante discutir con los alumnos la razón de dichas temáticas y la importancia para sus vidas. ¿Por qué no salir del "juego de la enseñanza"?, soltar el marcador y preguntar a esos *segundos*, aquellos que considera que no desean trabajar en clase: ¿por qué lo hacen?

En el ejercicio del diálogo con los estudiantes puede advertirse que en ciertas áreas del conocimiento no formal ellos suelen conocer más que uno. ¿Acaso esos saberes, que aprendieron en las calles o con su 'parche' de amigos, no son importantes?

"Profe, nunca se le ocurra hacer eso de nuevo en la calle". Recuerdo que en cierta ocasión uno de mis estudiantes me preguntó en clase –a tiempo que hacía una expresión de "¡cómo se le ocurre!"– si yo recordaba las normas que desde pequeños nos enseñaban

sobre el comportamiento en lugares públicos, y prosiguió:

> –Profe, si usted anda por un barrio feo o en el centro, con la maleta adelante, es porque fijo lleva algo.
> –¿Algo?, respondí.
> –Sí, profe, algo caro, algo "ganoso" para los ladrones. Entonces, fijo que lo atracan.

Nunca había pensado en eso, nunca he tenido la curiosidad de observar qué objetos de valor podrían llevar las personas de mi rededor que yo pudiera hurtar, por necesidad o por costumbre. Ahora, después de lo que me advirtió ese chico Cifuentes, de octavo grado y cuya edad no superaba los quince años, observo detalladamente a las personas en la calle, aquellas que cuidan celosamente sus objetos y las que andan frescas porque no portan nada.

Ese día el chico me enseñó más de lo que se había propuesto. ¿Cómo un niño, hijo de madre soltera, cuarto en el orden de seis hermanos, podría enseñarme a mí y yo aprender de él? ¿Qué ha vivido este chico en sus años que le permite tener este tipo de conocimientos? Y la pregunta miedosa: ¿será que él roba o ha robado? Entonces, pensemos que sí podemos cambiar el contexto de estas personas, habitantes de los barrios populares de Bogotá. ¿Cómo lo hacemos?, ¿cómo hablar de democracia o de igualdad si viven en un país en donde las cárceles son solamente para los pobres? El que tiene dinero e influencias cumple su condena en casa por cárcel o en apartamentos fiscales. ¿Cómo hablar de mejora y porvenir cuando nuestras Fuerzas Armadas, aquellas que prometieron protegernos, matan a campesinos y jóvenes desempleados para hacerlos pasar por guerrilleros,

todo con el fin de tener un día libre? ¿Será que historias como las de Sofía y Cifuentes no pueden cambiar? ¿Qué hace la escuela para eso? Para poder pensar en cambios hay que mirar el entorno, que no solo los rodea sino también los envuelve. Hay que hacerlo para pensar en una transformación.

Por ejemplo, Tejares, la institución, se encuentra desplazada del sector comercial de Santa Librada, lo que ha llevado a que la policía sea allí una figura de papel. La gente de los barrios que rodean nuestra institución tiene como figura de autoridad al dueño de la "olla" o al duro de las pandillas. Ellos son los que mandan y están pendientes de todo. Como necesitan expandir la "organización", buscan en los pocos parques y canchas de fútbol del sector a jóvenes que deseen seguir sus "ideologías" y ganarse su "liga". Eso sí, tienen que dejar de estudiar, ya sea ahorita mismo o después. La niña bonita tiene que ser de ellos como sea, la pueden seducir y si no les pone cuidado la espían a la salida de su jornada escolar, esperan a que esté sola y la atacan en una de las tantas zonas oscuras y solitarias del lugar. Acá las pocas personas que creen en un cambio y una mejora del estilo de vida son la burla en las esquinas. Dicen que son unos comelibros o unos malditos asalariados, que piensan en progresar pero que nunca lo van a lograr. No necesitan trabajar, pues la droga les da lo poco que requieren y, si eso no alcanza, la próxima que pase por la cuadra colaborará por voluntad o por fuerza.

Pero esta es una de las menores preocupaciones del estudiante, pues su arribo al sector fue el resultado de una tragedia: los tristes, los desvalidos, aquellos que llegaron por una casita y movidos por promesas de cambio de vida; los que aparecieron cuando el desastre

de Armero; quizás la abuela, que solamente encontró vivo al menor de sus nietos, venía a conocer la capital con una sonrisa teñida de dolor, sujetando en una de sus manos el papel que la certificaba como víctima de una de las tragedias más grandes de este país y en la otra el hombro de su nieto, aquel que tenía los ojos de su nuera pero la sonrisa innegable de su hijo. Llena de sueños, de esperanza, pensaba que toda la tristeza se iría y que en su nueva vida lo que pasó solo haría parte de sus recuerdos. Al llegar a la ciudad tuvo que mendigar durante un año para poder comer y dormir en la calle, esperando el momento en que se hiciera la entrega de su nuevo hogar. Finalmente, éste llega y el gobierno se pavonea hablando de las infraestructuras que se les entregarán a las víctimas que sobrevivieron al terremoto: un nuevo barrio de la ciudad, ubicado entre una ladrillera y un riachuelo. Sin carretera, sin transporte, sin servicios, sin parques, sin colegios, sin vida. Pero a pesar de todo, después de tantas dificultades vividas, para esa mujer era lo más hermoso y cómodo que había visto en su vida. Ahora sí, los dos podrían ser felices y empezar una nueva existencia.

De esta manera se fundó el nuevo barrio, a una cuadra de la institución escolar, y aunque hoy en día muchas cosas han cambiado, todavía existe la ladrillera, que no solo contamina el aire que respiran los habitantes del barrio, sino también el agua que consumen. El arroyo que pasaba por su casa se ha convertido en un nuevo caño residual de aguas sucias y en un paradero de basuras que muestra a simple vista la ignorancia de las normas de reciclaje. Pero también aparece el colegio Los Tejares, el salón comunal y el centro cultural: lugares de esparcimiento y cambio para las nuevas generaciones. Esta es la forma como esos habitantes han mantenido a flote su

cabeza en medio de tanto atropello y del caso omiso de los mandatarios de la ciudad y del país.

Bueno, ya está. Así es como se relaciona el entorno de los estudiantes de Tejares. ¡Ah!, pero falta la familia. Empecemos por el número personas pertenecientes al núcleo familiar, una muestra clara del desconocimiento de los métodos de planificación familiar. Las familias "funcionales" están en vía de extinción. Se maneja la política de los tuyos, los míos y los nuestros; todos por igual, eso sí. Para todos la misma carencia de amor, la misma violencia verbal y física. Para todos no hay comida, ni mucho menos vestuario. Son cosas que cambian la ideología de la supuesta igualdad para todos. Lo normal es ver la felicidad y la afectividad de sus padres o familiares entre copas o, mejor dicho, botellas, seguidas de drama y violencia contra las mujeres y los niños. Estereotipos que para algunas personas se han vuelto clichés pero que para quienes las viven son una realidad hiriente.

Entonces, observando las cosas desde la escuela, si se espera que el estudiante se forme como sujeto político y cambie su realidad, la pregunta es: ¿qué hago yo como docente? Para algunos podría ser: ¿puedo yo ayudar a originar un cambio en ellos? Recuerdo que Paulo Freire afirmaba: "La miseria es violencia y no una expresión de la pereza popular", lo que quiere decir que nuestros educandos, aquellos que se sientan cada día a escuchar nuestras cátedras y a realizar los trabajos de clase que les indicamos, poseen otra realidad que en verdad existe y que ellos no pueden separar de la institución. Algo con lo que viven día a día y que no va de lunes a viernes solamente sino que ocurre los 365 días del año, pero que sobre todo es una realidad que no eligieron de entre muchas opciones, sino que les tocó vivir.

Freire (1997) lo plantea así: "El cambio puede empezar en el aula", aplicando el diálogo y la escucha con los estudiantes, pensando asertivamente. No se puede ignorar la realidad de nuestros estudiantes. Como alguna vez una buena docente me advertía en la universidad: tenemos que hacer que con los conceptos vendamos el discurso; hagámoslo interesante, que ellos cada día quieran más de él. Mostremos que hay otras realidades que no son inalcanzables, que todo puede obtener un buen resultado siempre y cuando se tenga disciplina. Démosle ejemplo, cariño por lo que se hace y cumplimiento en las labores que se adelantan. No aislemos sus saberes populares, más bien incluyámoslos en la cátedra. Recordemos que muchos no han probado bocado en horas o acaban de llegar después de una fuerte pelea en la casa. Nunca nos rindamos, porque el cambio puede alcanzarse.

¿Desde dónde incidir con los DDHH?

Si bien los DDHH deben concebirse como indivisibles e interdependientes, la realización y la protección de los mismos por parte del Estado ha hecho énfasis en la promoción y respeto de los derechos civiles y políticos e invisibilizado los derechos económicos, sociales y culturales de los planes y proyectos de promoción, protección y reconocimiento.

La tendencia a apartar los Desc de las políticas públicas tiene como centro de interés continuar con el sostenimiento de lógicas capitalistas en las que impera la explotación y la expoliación de los recursos para beneficio de quienes detentan el poder. Como bien se contempla en la Declaración de Quito (1998), las violaciones más comunes de los Desc en América Latina se presentan al

anteponer al ejercicio pleno y efectivo de los Desc otros intereses del Estado. Esta situación es presentada así por un docente:

> hay que pensar comparativamente en los recursos que son destinados para la guerra y los que son destinados para la educación. Quienes se benefician a corto y largo plazo con estas políticas no son los estudiantes, son las clases dominantes del país.

En este sentido, es necesario hablar de Desc con base en la tradición socialista, en la cual se enfatiza el valor de la igualdad sustancial y, con ella, los derechos sociales en el camino hacia la emancipación política y humana (Defensoría del Pueblo, 2001). A su vez, eso permite reconocer las condiciones indignas asociadas a los planes estructurales formulados por el FMI, el BM y el BID y adoptadas por los países bajo supuestos planteamientos de desarrollo, pero que en términos reales conllevan prácticas de acumulación de capital por las clases dominantes y reducción de las condiciones de bienestar para el resto de la población.

Podemos observar entonces que la escuela es un escenario desde el cual puede hacerse un ejercicio de reflexión-acción-reflexión en torno a los DDHH y a los debates que ellos promueven. Es importante que dicho lugar sea reconocido, ya que la mayoría de los estudiantes de la comunidad tejarina desconocen la existencia y el contenido de los Desc, así como la violación de la cual son víctimas.

Un ejemplo lo plantea una estudiante respecto del relleno sanitario de Doña Juana, cuando afirma: "¿Sí siente ese olor, profe? Es Juanita, que a veces en las tardes vie-

ne y nos visita. Esta afirmación, y el diálogo que originó con los otros estudiantes en torno a dicho tema, lograron visibilizar que esta violación del derecho al ambiente sano es algo cotidiano y normal en sus condiciones de vida, puesto que esta situación ha estado ahí desde que los estudiantes recuerdan.

Situaciones similares aparecen en torno a la vulneración del derecho a un nivel de vida adecuado –vivienda, alimentación, trabajo equitativo y satisfactorio– y frente a la ausencia del Estado en la garantía del mismo, situación que se agrava porque tales condiciones familiares y barriales afectan a la gran mayoría de los habitantes que viven bajo estas lógicas sociales y económicas (Freire, 1997).

La comunidad educativa tiene la obligación de pensar en la educación sobre dichos derechos, a partir tanto de su conocimiento y reconocimiento como de su justiciabilidad y exigibilidad, siempre de manera paralela con su acción política en la transformación de las lógicas dominantes. De esa manera adquiere relevancia la necesidad de contribuir a la formación de sujetos políticos con base en el diálogo y la reflexión en torno a su cotidianidad. Se trata de pensar en la pedagogía de la pregunta (Freire, 1998) para romper los estereotipos del "SER MÁS", vinculando los escenarios de la lucha por la posibilidad de estar mejor, no en términos de éxito, como atrás lo decíamos, sino en términos de la movilización y la transformación social.

De igual forma es urgente el fortalecimiento del lugar y la potencia política del docente, así como la necesidad de romper con las relaciones asimétricas y verticales que se han venido reproduciendo en la escuela. Todos estos

componentes deben tener como perspectiva la necesidad del cambio de las condiciones que vulneran a la población estudiantil y a la comunidad educativa.

Bibliografía

FREIRE, Paulo (1997). *La educación en la ciudad*. Siglo Veintiuno Editores, México.

——————— (1997). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa.* Siglo Veintiuno Editores, México.

——————— (1998). *Pedagogía de la pregunta*. Corporación Ecuatoriana para el Desarrollo de la Comunicación, Quito.

HINKELAMMERT, Franz José (2000). *Crítica de la razón utópica*. EDI, San José.

KOSIK, Karel (1976). *Dialéctica de lo concreto.* Editorial Grijalbo, México.

MARX-ENGELS (1962). *La sagrada familia y otros escritos*. Grijalbo, México.

SARTRE, Jean Paul (1961). *Los caminos de la libertad.* Editorial Losada, Buenos Aires.

ZEMELMAN, Hugo (1992). *Los horizontes de la razón: uso crítico de la teoría.* Anthropos, Editorial del Hombre, Barcelona.

FORMACIÓN DE SUJETO POLÍTICO Y SUJETO DE DERECHOS. UN CAMINO PARA LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS

Por Alexandra Patricia Navas Ariza
Noemí Pérez Martínez

La manera de nombrar un lugar o una persona encierra una serie de connotaciones que se relacionan con los imaginarios y las representaciones sociales de quienes de una u otra forma entran en contacto con el objeto o el sujeto denominado.

> Las representaciones sociales, en definitiva, constituyen sistemas cognitivos en los que es posible reconocer la presencia de estereotipos, opiniones, creencias, valores y normas que suelen tener una orientación actitudinal positiva o negativa. Se constituyen, a su vez, como sistemas de códigos, valores, lógicas clasificatorias, principios interpretativos y orientadores de las prácticas, que definen la llamada conciencia colectiva, la cual se rige con fuerza normativa en tanto instituye los límites y las posibilidades de la forma en que las mujeres y los hombres actúan en el mundo (Araya, 2010: 16).

En concordancia con lo anterior, es significativo el recuerdo que tenemos de un encuentro de filosofía realizado en el Instituto Pedagógico Nacional, al que asistió un

grupo de estudiantes y docentes en representación del colegio. Al entrar en diálogo con algunas de las maestras, una de ellas se asombró de que en el distrito y en la zona suroccidental, localidad octava (Kennedy), existiese un colegio bilingüe.

Ante esa afirmación fue tal nuestro asombro, que preguntamos: "¿Sí?, ¿cuál? Precisamente nosotras trabajamos en esa zona y no conocemos ninguno". Ella se sostuvo en su idea: "¡Sí, claro! El Class". Sonreímos frente a su concepción ligada con su área de trabajo, pues ella es docente de inglés, y nos vimos obligadas a aclarar que el nombre obedecía a una sigla cuyo significado es Confederación Latinoamericana de Acción Social.

Esta anécdota nos permite vislumbrar cómo los sujetos construyen representaciones e imaginarios que responden a su formación, percepción e información sobre un lugar o persona;[1] y es tan solo un ejemplo de cómo un espacio es concebido por sus habitantes y visitantes de tal manera, que terminan condicionando su acción sobre él mismo.

Los foráneos ven el Class como un lugar de extrema peligrosidad y fealdad, criterio que está basado en el uso que allí se hace del suelo. El barrio presenta como actividad representativa el comercio, centrado en bienes alimentarios –en primer lugar, restaurantes y panaderías–, lo cual contrasta con la presencia de chatarrerías, bodegas de reciclaje, talleres de mecánica y el flujo constante de vehículos de tracción animal.

[1] Los imaginarios son esquemas construidos socialmente que nos permiten percibir algo como real, explicarlo e intervenir operativamente en lo que cada sistema social considere com o realidad.

Los lectores se estarán preguntando: ¿Y dónde queda esa institución?, ¿cómo se llega hasta allí?, ¿por qué persiste la idea de inseguridad y caos? Para ubicarlos un poco, trataremos de contextualizar los datos.

Si tomamos la avenida Primero de Mayo en sentido oriente-occidente nos encontraremos con la antigua avenida carrera 86, conocida comúnmente como Avenida Abastos, que realmente corresponde a la avenida carrera 80, "Agoberto Mejía". Debemos girar hacia el sur y ubicar el primer semáforo. Allí podremos observar el caos vehicular y peatonal protagonizado por gran número de vehículos de transporte urbano, público y particular, a lo cual se suman numerosas motocicletas y bicicletas que en algunas ocasiones transitan en contravía. Si logramos sortear este pequeño inconveniente, podremos avanzar una cuadra y llegar a la panadería "Mandarina", y finalmente doblar a la derecha cuatro cuadras, en las cuales apreciaremos la invasión del espacio público por parte de particulares, reflejada en la presencia de numerosos carros, camiones y vehículos de tracción animal a lado y lado de la vía y sobre los andenes.

Si, además de lo anterior, escogemos llegar al Class entre las 12:15 y las 12:30 de la tarde, nos toparemos con una oleada de estudiantes que van y vienen con su uniforme gris o vinotinto, en el mayor de los casos sobre la calzada y obstruyendo el tráfico; no tienen ningún afán, y junto con sus compañeros, amigos y novios del parche van socializando sus ideas en torno de sus actividades e intereses.

Finalmente, a la izquierda, observaremos un colegio distrital de infraestructura moderna, producto del plan de reforzamiento estructural emprendido por la Secre-

taría de Educación, en el que no se tuvo en cuenta el derecho que tienen todos los miembros de la comunidad de gozar de un ambiente sano mediante el disfrute de zonas verdes. Tal vez procedieron así para complementar la aridez del barrio, en donde el único espacio cubierto de alguna vegetación es la ribera del río Tunjuelo, que irónicamente constituye uno de los trayectos más contaminados e inseguros del sector, designado jocosamente por los estudiantes como "Panaca". Los lectores se preguntarán por qué, y la explicación es sencilla: la notable presencia que tienen allí vacas, perros, gallinas, cerdos, caballos y ratas de las más diversas variedades…

Esta descripción nos permite ilustrar el caos del espacio, que se corresponde con las representaciones sociales que los estudiantes expresaron durante un ejercicio de cartografía social realizado en el colegio.

Esperamos que las indicaciones anteriores sean una buena pista para llegar al colegio Class. Pero, continuando con el ejercicio, y porque lo suponemos pertinente, ahora les daremos algunas orientaciones para utilizarlas en el momento en que decidan salir. Les indicaremos por dónde no debemos transitar si realmente apreciamos nuestra integridad física, como dirían algunas personas del sector.

Si tomamos como vía de salida la parte sur, a las dos cuadras encontraremos el río Tunjuelo, del cual ya mencionamos algunos elementos de su entorno ambiental, y ahora conozcamos un poco la parte social. Pues bien, en sus riberas se localiza una zona de expendio de estupefacientes de afamada trayectoria en el sector, comúnmente conocida por los habitantes como la 'Olla', a lo cual se suma

la presencia de recicladores, jíbaros, borrachos, raponeros y otros personajes de la mal llamada "delincuencia común". Si persistimos en continuar esa ruta atravesaremos el puente que cruza el parque Clarelandia y comunica directamente con la localidad de Bosa.

Después de tan emocionante recorrido, parece que necesitamos pedir ayuda extra. Entonces la parroquia Cristo Doliente se constituye en un excelente lugar de seguridad y tranquilidad en el sector. Al menos, esa es la percepción de sus habitantes.

Si decidimos salir por el norte, caminaremos tres cuadras en donde es posible adquirir cualquier producto que se busque; es el sector más concurrido del barrio, por su uso comercial. Si definitivamente no estamos interesados en el *shopping*, podemos caminar en sentido occidente-oriente, atravesar la avenida calle ochenta y salir hacia la barriada de Roma, no sin antes pasar por el CAI de la Policía, lo cual no garantiza una total seguridad, ya que más adelante seguramente nos encontraremos con una pelea entre 'barristas', personajes muy comunes en este vecindario.

Ahora que estamos ubicados en el contexto del barrio, y en el colegio técnico Class, es importante advertir que, de puertas para adentro, la institución tiende a alejarse de los problemas del sector y centrarse un poco en sus propios propósitos y dificultades, que de una u otra manera guardan una directa relación con la situación anteriormente descrita. Por eso consideramos como indispensable que el colegio dinamice procesos que apunten a la formación de los estudiantes como sujetos de derechos, a través de la implementación de propuestas pedagógicas tendientes a problematizar la vulneración

de derechos a partir del análisis de su contexto y de la necesidad de hacerlo parte de su cotidianidad.

En armonía con la situación mencionada anteriormente, es pertinente anotar que uno de los posibles orígenes de la carencia de una cultura de Derechos Humanos (en adelante DDHH) en la institución puede encontrarse en la falta de sentido de pertenencia e identidad respecto del territorio y los problemas que en él se presentan, los cuales afectan directamente la actividad de los sujetos. Nos atrevemos a hacer esta afirmación, no como algo contundente y acabado, sino como una posible causa observada, pues, como se expondrá seguidamente, el espacio del colegio y del barrio no se constituye en territorio para quienes lo frecuentan, sino que es estimado como un lugar transitorio en sus vidas. De ahí, tal vez, el poco interés de conocerlo y reconocerlo, como parte fundamental del ejercicio y la práctica de los DDHH.

Como dijimos líneas arriba, es preciso aclarar que cuando nos referimos a la falta de sentido de pertenencia al lugar no generalizamos esa percepción en toda la comunidad, ya que solo hemos realizado acercamientos a los estudiantes, profesores y empleados administrativos de la institución docente, cuya amplia mayoría proviene de Roma, Bosa y otros sectores de la ciudad. Por lo tanto, su relación con el colegio se circunscribe a asistir a clases o cumplir con su horario laboral, sin que realicen un acercamiento a la vida que lleva la comunidad del lugar. Esa situación nos causa desazón, por cuanto consideramos que la labor docente cobra sentido en cuanto logra un acercamiento y un trabajo integrado con su comunidad, en el proceso de apropiación y valoración de los espacios. Por eso se hace necesario extender las prácticas

pedagógicas más allá del contexto inmediato (el aula de clase, en este caso).

Si bien hay claridad sobre la necesidad de que el docente conciba su práctica pedagógica de manera crítica y tendiente a la transformación social, lo que se evidencia es que él se encuentra atado a condiciones materiales de la escuela que dificultan esa labor. Me refiero a su obligación de cumplir con una alta asignación académica y a las múltiples tareas relacionadas con la planeación de matrices curriculares, Bcaes, integración curricular por campo y ciclo, proyectos de dirección de grupo, acompañamiento, atención y reunión con padres de familia, jornadas pedagógicas y curriculares, reuniones por área y ciclo, así como el diseño y la realización de proyectos transversales.

Lo anterior no resulta tan preocupante como el hecho que los docentes se escuden en tales condiciones materiales para no desarrollar un trabajo pedagógico que contribuya de manera efectiva a la realización de proyectos que busquen despejar y entender los problemas institucionales y locales que están ligados al ejercicio docente crítico.

Sujeto de derechos y sujeto político: constructos sociales mediados por el maestro

A fin de consolidar una cultura de derechos en la institución escolar consideramos que ésta, antes que nada, debe apuntarle a la formación de sujetos políticos y sujetos de derechos. Ahora bien, ¿qué se entiende por sujeto político?, ¿qué es un sujeto de derechos?, ¿es posible formar en la escuela sujetos políticos y de derechos?, ¿se pueden transformar las realidades sociales opresoras

con una actitud crítica?, ¿cuál debe ser la posición del maestro frente a la formación de sujetos políticos y de derechos?, ¿de qué manera articular las prácticas de los maestros al contexto social?

En cualquier escenario, referirse a la política resulta un tanto complejo y complicado, por cuanto ese ejercicio saca a flote toda una serie de relaciones que se entretejen con el poder en cada uno de los contextos que se abordan. Por lo menos allí donde nos desempeñamos, el ámbito escolar, parecería que no existiera ningún acercamiento a la política, entendida ella como la necesidad de asumir una postura frente a las relaciones de poder y desde allí tomar decisiones claras y pertinentes. Desde otro ángulo de mira, el mayor número de nuestros estudiantes considera que la política es un tema que carece de sentido para ellos, pues la relacionan directamente con los vicios politiqueros de la sociedad. Es una situación sumamente grave, por cuanto la política existe desde que el hombre se humanizó, y la asumimos como las relaciones de poder existentes entre los grupos sociales, lo cual implica lograr una convivencia centrada en la negociación de los conflictos.

Ahora bien, como docentes, manifestamos la urgencia de promover unas prácticas pedagógicas tendientes a la formación de nuestros estudiantes como sujetos políticos. Es decir, individuos capaces de asumir una posición clara, argumentada y crítica frente a las diversas situaciones del contexto, tanto escolares como extraescolares. La invitación es a dejar de lado la visión ingenua de la realidad y problematizar las relaciones de poder que se manifiestan a través de discursos y prácticas escolares. Se trata, por lo tanto, de considerarnos como sujetos capaces de incidir en las transformaciones sociales, para lo

cual es necesaria una educación contextualizadora, con un alto sentido de pertenencia y pertinencia social.

La construcción de sujetos políticos implica un proceso educativo crítico, en el cual el docente desempeña un rol relevante. Estamos convencidas de que los docentes deben asumirse como sujetos políticos y de derechos, que, empoderados en el saber, obren de manera deliberante, en aras de la consolidación de sujetos capaces de actuar en forma autónoma, responsable y tolerante, que reconozca en el otro un ser diverso con el cual debe establecer relaciones de interculturalidad, dejando de lado cualquier asomo de discriminación y desconocimiento de sus derechos.

Una vez aclarado lo que entendemos por sujeto político y la importancia de orientar la educación hacia la formación en este sentido, conviene abordar la pertinencia de educar en pro de la construcción de sujetos de derechos, base fundamental para la comprensión y la vivencia de los DDHH. Para citar a Magendzo:

> se podría sostener que un sujeto de derecho es una persona que tiene un conocimiento básico de los cuerpos normativos referidos a los derechos fundamentales de las personas y los aplica para ver y defender sus derechos y los de los demás. Conoce, por ejemplo, la Declaración Universal, así como algunas de las resoluciones, acuerdos, convenciones, declaraciones, tanto nacionales e internacionales de derechos humanos.
>
> El conocimiento de estas disposiciones legales se convierte en un instrumento de exigencia y vigilancia para hacer vigente los derechos humanos. La estrategia de vigilancia desde la norma requiere políticas sociales muy claras y de una cultura ciudadana. Además, un sujeto de derecho tie-

> ne un conocimiento básico de las instituciones, en especial de las de la comunidad, que están llamadas a proteger sus derechos y a las cuales puede acudir en caso de que sus derechos hayan sido atropellados. Conocer los cuerpos normativos y las instituciones ligadas a la protección de los derechos no es un conocimiento académico sino uno que confiere mayores posibilidades de acción y por lo tanto mayor poder para intervenir en la promoción y la defensa de los derechos propios y de los demás. (2005: 37).

De acuerdo con Magendzo, el conocimiento de las normas constituye un paso fundamental para ingresar a la cultura de los DDHH y a la construcción del sujeto de derechos. Sin embargo, esto no es suficiente si no va acompañado de un proceso formativo que posibilite una concienciación de la vivencia y el ejercicio de los derechos de los seres humanos. Ahora bien, aquí es donde entra en escena el docente como gestor de cambios o transformaciones educativas a partir de su quehacer pedagógico, frente a un tipo de educación que no puede reducirse al sencillo acto de transmitir contenidos y cuyo fin apunta hoy hacia una práctica educativa en que la misión del docente es impulsar y proporcionar las condiciones para que el estudiante pueda superar el conocimiento apoyándose en un carácter crítico-reflexivo que estimule su acción sobre la realidad. Realidad oculta en los currículos pero necesaria para el desarrollo sustentable de la humanidad.

Para reforzar lo dicho es pertinente destacar los aportes de Henry Giroux (1997) en su texto "Los profesores como intelectuales", en el cual plantea que el conocimiento no puede transmitirse con plena independencia de valores, normas e intereses humanos. Por lo tanto, debe presentarse en forma problémica para que, a partir de las realidades, se cree el conocimiento, superando la

reproducción del método transmicionista. Este tipo de enseñanza busca trasladar a la escuela los contextos sociales y culturales, lo cual facilita la selección de contenidos que se inclinen por el desarrollo de los instrumentos conceptuales necesarios para lograr una verdadera apropiación del conocimiento.

Ante esta realidad, el docente no puede optar por la indiferencia. Su deber es renovar su práctica pedagógica, buscar que ésta tenga sentido y reconocer que necesita estrategias innovadoras que encaminen el proceso de aprendizaje a una acción más significativa y transformadora de las capacidades del individuo en tanto que sujeto educativo, político y de derechos. Sin embargo, los docentes y estudiantes, por tratarse de seres que estamos "sujetos" a ideas que elaboramos en nuestra propia cotidianidad, nos encontramos con una realidad: la incapacidad de actuar sobre ella sin las herramientas apropiadas. Es decir, sin una conciencia de la existencia de los derechos como resultado de las luchas políticas de muchos años, las cuales fueron emprendidas por seres de carne y hueso que a través de procesos de formación de conciencia de clase lograron transformar duras realidades.

Por eso se estima que el trabajo en DDHH debe estar ligado fuertemente al conocimiento de la historia, y especialmente enfocado al estudio de casos en los que se vea reflejada la lucha de la humanidad por los derechos y la posterior apropiación y vivencia de los mismos. No podemos seguir enseñando derechos de una manera alejada de las realidades contextuales e históricas, ya que toda norma es resultado de un largo proceso de conflicto y negociación entre sujetos políticos que producen sus derechos.

Con base en la anterior afirmación, consideramos que para formar sujetos políticos y sujetos de derechos el primer paso a dar es la construcción de una conciencia histórica, dirigida a que los estudiantes logren verse a sí mismos como sujetos históricos capaces de lograr transformaciones que, por pequeñas que parezcan, van consolidándose en grandes avances para sí mismos y para su contexto inmediato. Esta es una manera importante de entender que los DDHH existen como parte de la normatividad, pero que carecen de todo sentido si los sujetos no los producen en la lucha social y se apropian de ellos en la cotidianidad.

En nuestra institución los docentes parecen tener alguna prevención para asumir la formación de estudiantes conocedores y amantes de la historia. Por eso todo proceso político y social se les presenta descontextualizado y carente de sentido. Institucionalmente en el Class se apuesta por el modelo pedagógico de la enseñanza para la comprensión, el cual otorga inmensas posibilidades para llegar a un conocimiento crítico de las realidades. Sin embargo, observamos con preocupación y desconcierto, que persisten las prácticas pedagógicas que emplean metodologías que simplifican y fragmentan la realidad, creando una imagen incompleta del mundo, estimulando la transferencia a otros del arte y la necesidad de pensar y reproduciendo un conocimiento académico en el que la realidad aparece desdibujada (Torres, 1994).

El viejo paradigma debe quebrarse para dar inicio a la construcción de uno nuevo, basado en un modelo educativo problematizador en el cual el sujeto educativo, político y de derecho interactúe con su mundo y le dé sentido a su existencia. También debe hablarse de un

maestro pensante, crítico y autorreflexivo: capaz de repensar su propio pensamiento y su práctica pedagógica para impulsar la transformación social.

Hemos reflexionado sobre la importancia de trabajar en torno al tema de los DDHH y especialmente sobre la formación de sujetos políticos y de derechos en la comunidad educativa. Conviene aclarar que el proceso de trabajo en DDHH es muy reciente en el colegio Class y que, al final de una etapa reflexiva, estamos en la tarea de plantear un trabajo sistemático: formar un semillero con estudiantes promotores de los derechos, quienes serán los gestores de un Observatorio de DDHH del Class. El trabajo con el semillero está concebido en tres momentos.

El primero corresponde a la conformación del grupo con estudiantes de diferentes cursos que presenten alguna inclinación al trabajo en ciencias sociales, especialmente en lo relacionado con los DDHH. El momento siguiente será una capacitación mediante talleres en contrajornada, orientados hacia la formación de sujetos políticos y de derechos. Con el proceso formativo se pretende elaborar un periódico mural sobre DDHH que aborde los derechos en el contexto institucional, local, nacional e internacional. El tercer momento corresponde a la socialización del trabajo con la comunidad educativa mediante la organización de talleres mensuales –en un primer momento con los diversos cursos de la institución– dirigidos a la formación de las personas en la cultura de los derechos. Como resultado del trabajo del semillero, sus integrantes, con acompañamiento de las docentes, organizaremos un foro institucional de derechos, cuyo tema aún no está definido.

Se espera que el trabajo con el semillero pueda convertirse en un Observatorio de DDHH y logre una interacción con la comunidad del barrio y de la localidad.

No podemos perder de vista que cualquier trabajo de índole formativa exige un compromiso serio y permanente del docente, quien debe aceptar el desafío de asumir el oficio de maestro en la construcción de sujetos capaces de vivir en un mundo cada vez más complejo, donde la adecuada toma de decisiones y el ejercicio del poder en el marco de los DDHH son de vital importancia para la vivencia de una ciudadanía plena.

Antes de concluir este ejercicio de reflexión queremos añadir que el contexto descrito líneas arriba, y que podría parecer un tanto desolador y hasta deprimente, se constituye en un reto fundamental para el trabajo con la comunidad escolar y barrial. Se trata de sembrar una semilla de transformación en cada uno de los actores involucrados en el teatro educativo del colegio Class.

Como todo paseo, el recorrido por el territorio del barrio Class y por las generalidades del Colegio técnico que asume el mismo nombre llega a su final. Esperamos que las opiniones presentadas atrás para salir del laberinto sean de ayuda, aunque en esta ocasión no podremos acompañarlos en la continuación de su viaje, ya que, como pudieron darse cuenta, nuestra labor en el colegio apenas inicia. Les agradecemos su compañía y sobre todo esperamos que este espacio abierto en medio del "caos" y las dificultades permanezca en la memoria de nuestros lectores como un escenario educativo posible que puede ser propicio para emprender una verdadera labor formativa. Hemos venido asumiendo esa tarea con responsabilidad y entusiasmo, porque la mayor satisfac-

ción de un ser humano, con más razón si es un maestro, reside en lograr avances que, por pequeños que parezcan, hacen parte de una gran meta: la transformación de la sociedad a partir de la educación.

Invitamos a todos los lectores a visitar nuestro colegio y su entorno, ahora con unos lentes distintos de los imaginarios que hemos descrito. Para que puedan sorprenderse de la riqueza que puede encontrarse en medio de marcadas dificultades que seguramente no se alejan mucho de otros contextos ubicados en las zonas segregadas de Bogotá. Recordemos que allí se acogen diariamente miles de emigrantes de diversas zonas del país, quienes imprimen una huella a los barrios de autoconstrucción que surgen sin ninguna planificación urbanística. Sumergidos en el fondo de esta gran metrópoli, conservan costumbres propias de las comarcas rurales y con estas resistencias recrean la cultura popular.

Bibliografía

ARAYA, Umaña Sandra (2010). *Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión*. Flacso, Costa Rica.

GIROUX, Henry (1997). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Editorial Paidós, Barcelona.

MAGENDZO, Abraham (2005). *Educación en derechos humanos.* Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá.

SALDARRIAGA, Óscar (2003). *Del oficio de maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia.* Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá.

TORRES, Jurjo (1994). *Globalización de interdisciplinariedad: el currículo integrado.* Editorial Morata. Madrid.

TRANSFORMACIÓN DEL CURRÍCULO ESCOLAR CON BASE EN LOS DERECHOS HUMANOS[1]

Por Ruth Albarracín Barreto,
Carolina Cárdenas Alvarado
Rudol Márquez Arévalo

> Con respecto a la relación currículum y derechos humanos es importante que abandonemos una cierta postura un tanto "inocente" y digamos sin tapujos que nos estamos introduciendo en un campo tensional, conflictivo y problemático.
>
> *Derechos Humanos y Currículo Escolar*
> Abraham Magendzo

Los derechos humanos (en adelante DDHH) adquieren en la escuela un sentido transformador que irrumpe en la estructura escolar, el currículo formal y el oculto en la medida en que se constituyen en nuevas formas de dar vida a las relaciones humanas en este lugar. Pues al poner como centro de su papel no el conocimiento en sí mismo sino la dignidad humana, van más allá de una simple cátedra o teoría. Ésta, es una dignidad que atraviesa cada campo del saber, la organización escolar, los actores, los tiempos y los espacios. De manera que la escuela se replantea el papel social que le ha correspondi-

[1] Ponencia presentada en el primer Foro Nacional de Educación en Derechos Humanos. Cinep/PPP, mayo de 2011.

do. Entonces, integrar los DDHH en la escuela, además del elemento pedagógico implícito, conlleva fuertemente impreso un componente político y es ahí donde nacen los retos.

Pedagógicamente, la apuesta supone rupturas de y con los diferentes significados atribuidos a la escuela y a su deber ser, los cuales son tradicionalmente construidos sobre ella. Estos significados, arraigados fuertemente en cada uno de los actores educativos, tanto internos como externos, definen de forma particular discursos, concepciones, modelos y prácticas pedagógicas lejanas del papel que se espera que los DDHH cumplan en el quehacer educativo. Tales derechos exigen de las comunidades educativas un continuo proceso de concepción y recomposición de sí mismas a partir de sus sentimientos, emociones, pensamientos, lenguajes, relaciones y prácticas que surgen de una pregunta: ¿cómo dar vida real a los DDHH en mi comunidad? Aunque la mayoría de las veces tales reflexiones comienzan en solitario, cobran sentido y fuerza en los espacios que construimos con el otro y los otros.

Educar en DDHH, y para ellos, es una propuesta de formación política que desborda los escenarios escolares y sitúa la labor educativa en contextos sociales más amplios, por lo que es necesario construir una visión más amplia sobre la escuela, dentro y fuera de sus muros, de sus escenarios y de los actores que allí interactúan, la determinan y la afectan. Aspectos como lo local y lo global, entre muchos otros, aparecen fuertemente relacionados en todos los procesos que se desarrollan en la cotidianidad escolar; cotidianidad de la que debe haber una apropiación en el sentido amplio de reconocerla como parte de la expresión escolar y de su razón de ser. Así

pues, construir esa visión es una tarea que han de hacer principalmente la escuela y sus actores.

No obstante, son importantes también las lecturas que nos presentan actores e instituciones externas, quienes desde posiciones propias observan y juzgan las acciones desarrolladas y luego proponen algunos caminos. Es justamente en este momento cuando comienza a tener vida la autonomía escolar; al fin y al cabo no hay nada más formador de autonomía que la interpretación que los individuos y las sociedades hacen de sí mismos en relación con los otros. Su concepción como estudiantes, docentes, madres y padres legitima los procesos pedagógicos, sociales y culturales que se programen en la comunidad académica, entre muchos otros aspectos de la cotidianidad en la escuela.

Ahora bien, debemos reconocer que la cultura institucional de la escuela en nuestro país presenta fuertes inconvenientes para integrar los DDHH en la transformación de los currículos. La lógica desde la cual la escuela concibe a los demás y se concibe a sí misma es el principal escollo encontrado. Integrar al currículo los DDHH exige estructuras flexibles y creativas cuya misma construcción dentro de la vida institucional sea susceptible de sospecha, no sólo a los ojos de la escuela misma sino –cosa aún más delicada– a los del Estado y sus maquinarias encargadas de idear la educación del país. Las políticas públicas deben construirse esencialmente desde abajo, con base en sus actores, sus necesidades, expectativas y territorios. Los tiempos, los espacios, los parámetros de maestros, los parámetros de estudiantes, el espacio físico, el presupuesto para la investigación pedagógica, las concepciones del quehacer del docente, su protagonismo en la sociedad y el

car en DDHH. En ese sentido los DDHH plantean una ruptura, pero al mismo tiempo reclaman nuevos diálogos, entre el conocimiento académico tradicional y los saberes que en los contextos presentes se construyen en la comunidad educativa.

El principio de transformación curricular que contempla el proyecto "A crecer con derechos", del Colegio Agustín Fernández, se convierte en el escenario para establecer ese diálogo de saberes: ¡*Sin cuerpo no hay derechos*!, es la expresión concreta de esta búsqueda. Desde este principio de transformación curricular se asume que el cuerpo es el territorio de lo humano, su primera expresión espacial y temporal, y que a través de él nos relacionamos con nosotros mismos y con el otro; es tan dinámico y presente, que, aunque se transforma irremediablemente, es el gran punto de referencia en la construcción cognitiva, sicológica, moral, comunicativa, motriz, cultural, artística y científica que requerimos en nuestra formación como seres políticos e históricos.

En su artículo *Pedagogía y hermenéutica del cuerpo simbólico* (2005), Planella cuestiona cómo la relación entre el cuerpo y la pedagogía se ha fundamentado en la dimensión física de aquél, desconociendo su dimensión simbólica. Propone entonces no ver el cuerpo en un espacio situado al margen de la persona, sino en el centro mismo de la escena. Acoge el postulado de que el cuerpo está construido socialmente y porta un conjunto de connotaciones simbólicas que permiten hablar del cuerpo como palabra, del cuerpo como mensaje y de la hermenéutica del cuerpo (Planella, 2005). Desde esta perspectiva, creemos que formar en DDHH invita a hacer una reflexión pedagógica sobre las nociones de cuerpo y a emprender acciones educativas sobre el mis-

car en DDHH. En ese sentido los DDHH plantean una ruptura, pero al mismo tiempo reclaman nuevos diálogos, entre el conocimiento académico tradicional y los saberes que en los contextos presentes se construyen en la comunidad educativa.

El principio de transformación curricular que contempla el proyecto "A crecer con derechos", del Colegio Agustín Fernández, se convierte en el escenario para establecer ese diálogo de saberes: ¡*Sin cuerpo no hay derechos*!, es la expresión concreta de esta búsqueda. Desde este principio de transformación curricular se asume que el cuerpo es el territorio de lo humano, su primera expresión espacial y temporal, y que a través de él nos relacionamos con nosotros mismos y con el otro; es tan dinámico y presente, que, aunque se transforma irremediablemente, es el gran punto de referencia en la construcción cognitiva, sicológica, moral, comunicativa, motriz, cultural, artística y científica que requerimos en nuestra formación como seres políticos e históricos.

En su artículo *Pedagogía y hermenéutica del cuerpo simbólico* (2005), Planella cuestiona cómo la relación entre el cuerpo y la pedagogía se ha fundamentado en la dimensión física de aquél, desconociendo su dimensión simbólica. Propone entonces no ver el cuerpo en un espacio situado al margen de la persona, sino en el centro mismo de la escena. Acoge el postulado de que el cuerpo está construido socialmente y porta un conjunto de connotaciones simbólicas que permiten hablar del cuerpo como palabra, del cuerpo como mensaje y de la hermenéutica del cuerpo (Planella, 2005). Desde esta perspectiva, creemos que formar en DDHH invita a hacer una reflexión pedagógica sobre las nociones de cuerpo y a emprender acciones educativas sobre el mis-

mo, que deben partir de las vivencias, de la lúdica y del arte; así como de otras formas del diálogo, del reconocimiento de sí mismos y de los otros, para construir la sociedad que queremos. Para ello no hay que olvidar que, en el objetivo de transformar curricularmente la escuela a partir de los DDHH, siempre "es necesario sumar saberes" (Fals, 1999).

Bibliografía

PLANELLA, Jordi (2005). *Pedagogía y hermenéutica del cuerpo simbólico*. En: Revista de Educación, No. 336, Madrid.

FALS, Orlando. (1999). *Orígenes universales y retos actuales de la Investigación Acción Participativa (IAP)*. En: Revista Análisis Político, No. 38, Bogotá.

MAGENDZO, Abraham. (2002). *Derechos humanos y curriculum escolar* [versión digital en PDF consultada el 17 de abril de 2012. Disponible en http:// http://iidh-webserver.iidh.ed.cr/multic/UserFiles/Biblioteca/IIDH/2_2010/AspecTeoMetodologico/Material_Educativo/DDHH-Curriculum.pdf

mentos convivenciales con los que se procura mantener un orden escolar idóneo. Puede decirse que cuando los estudiantes salen de la dinámica escolar tienen un desconocimiento de las formas de interacción con el Estado y sobre los mecanismos de exigibilidad de sus derechos.

Paralelamente a la relación entre DDHH y convivencia escolar, cabe resaltar cómo las elecciones escolares y el ejercicio democrático anual han hecho perder el interés de los estudiantes por participar de manera activa en las decisiones que los afectan, ya que las trabas institucionales, la carencia de tiempo y los espacios a los que se enfrentan los estudiantes impiden llevar a cabo proyectos de interés para la comunidad: eventos culturales que rebasen las fiestas en el aula múltiple para generar otras actividades en beneficio de la población estudiantil. Esto reduce en los estudiantes la posibilidad de pensarse como sujetos políticos, ya que este primer acercamiento a la vida pública produce un sinsabor en la capacidad de impacto que ellos pueden tener para mejorar las condiciones de vida de la comunidad educativa.

Es en este sentido que con el presente escrito se pretende vislumbrar, a partir de una experiencia particular, cómo en los espacios escolares la relación entre democracia y DDHH se ha convertido en un factor estructural para la dominación, ya que reduce la democracia al voto en una jornada anual y los DDHH a un instructivo de la sociabilidad. Entonces, se busca trabajar, a partir del contexto de la IED República de México, la relación entre DDHH, democracia y participación política escolar. Esta

ción muy general. En algunos casos decían "derechos de las personas y cómo se deben portar" o "el derecho que tenemos todos. Derechos y deberes que debemos cumplir".

última reflejada principalmente en la elección del gobierno escolar, que fue reglamentado en la ley 115 de 1994.

En consecuencia es el lugar que ocupan los estudiantes frente a la relación con el Estado el que quiere destacarse, pues en muchas ocasiones hay falta de credibilidad hacia éste. A lo que se suma la inexperiencia en la participación, por parte de la población estudiantil, en procesos complejos como lo son la construcción de políticas públicas y de planes de desarrollo, entre otros, los cuales son diferentes al ejercicio "democrático" anual, representado en la elección del gobierno escolar que se vive en las instituciones educativas.

Algunas reflexiones sobre la relación entre DDHH, democracia y gobierno escolar

Es innegable la importancia de la relación que se teje entre las elecciones escolares y la democracia en las instituciones educativas. Dichas elecciones se realizan bajo el supuesto de vincular a la población estudiantil en las decisiones que afectan a la comunidad educativa, y se muestran como forma de representación del poder de la palabra de los estudiantes en el mundo escolar. Bien vistas las cosas, los espacios brindados por las elecciones escolares son, de por sí, de subordinación política. Subordinación política por la imposibilidad que tienen los estudiantes de tomar parte efectiva en las decisiones que los afectan o que inciden en su cotidianidad, pues en muchas ocasiones llega a naturalizarse que otros piensen y opinen por ellos, perpetuando así las relaciones de dominación, a través de las cuales los estudiantes interiorizan la incapacidad de establecer formas de incidencia en la vida pública, lo que hace que agachen los brazos y terminen delegando el poder.

De esta manera se establece desde la escuela un modelo representativo de democracia. En este contexto a través del poder hegemónico se imposibilita,[3] por medio de una serie de trabas institucionales, la participación política de aquellos que decidieron hacer parte de las elecciones y, por otro lado, el grueso de la población escolar ve como responsables de la falta de acciones a aquellos que eligió por medio de las votaciones.

Es así como por lo general estas elecciones dejan en el ambiente la pregunta acerca de su importancia, ya que la acción participativa se trunca desde mucho antes de comenzar, por la falta de credibilidad de los estudiantes sumada a la de los docentes, quienes pretenden salir de dicho proceso lo más rápido posible, sin importar el nivel de impacto que la elección del gobierno escolar tenga sobre la comunidad educativa.

Es así, que la participación de los estudiantes comienza a resquebrajarse en el momento mismo que se encuentran en "formación" para adaptarse a la sociedad que los espera. No es raro escuchar comentarios en diversas tarimas escolares proferidos por parte de los mismos estudiantes, quienes dicen que los personeros no sirven para nada o que la política es únicamente para robar al pueblo. El gobierno escolar, en consecuencia, es una manera compleja de aceptar la legitimidad del poder hegemónico: ya que desde la escuela se predispone a

[3] Se entiende por poder hegemónico no una relación maniquea entre explotados y explotadores, sino un poder que intenta reconocer una serie de grupos constitutivos de la sociedad que tienen diversas facetas y formas de interactuar, pero que sin embargo se sienten identificados con un grupo de poder que sobresale (poder hegemónico). Esto no quiere decir que todos los grupos que conforman la sociedad se sientan identificados con él y por tal razón cuestionan sus prácticas, pero al te-

los individuos a perder el impacto que ellos pueden tener a través de la participación en las políticas públicas y de la capacidad de organización social que pueden generar.

A esto podemos sumarle la falta de credibilidad en el sector público y la responsabilidad política de éste en dicho fenómeno. Es decir, para la gran mayoría de la población (entre ella parte de los estudiantes) el Estado, en muchas ocasiones, es incapaz de sufragar necesidades sociales como salud, espacios educativos óptimos, vías de comunicación apropiadas y seguridad, entendida esta última como la posibilidad de transitar por su localidad sin la inseguridad y la violencia que se presentan a diario.

En este espacio de incredibilidades el sector privado gana terreno dando la percepción de cubrir dichas necesidades. Es una loca carrera por demostrar la deficiencia del Estado y la supremacía del sector privado, lo que responde a las dinámicas de la acelerada privatización que se está dando en el país. Entonces las grandes empresas se ven como abanderadas de todo proyecto de apoyo social. Para este caso se puede poner el ejemplo de Cemex, empresa de cementos mexicanos la cual junto a HOLCIM y la fundación San Antonio, tiene en esta localidad una gran zona de explotación de minerales para la producción de cemento y que al donar elementos escolares, organizar jornadas deportivas y permitir el ingreso a las canchas sintéticas que se encuentran a un lado de

---

ner gran consentimiento social el poder hegemónico se permite excluir a quienes no comparten sus ideas. Esto permite al poder hegemónico moldear un modelo social, político y económico que responde a intereses específicos.

la mina (donde anteriormente se encontraba el barrio villa Jackie[4]). Esto ha generado niveles de aceptación en el grueso de la población, que termina por dejar de lado los problemas ambientales y sociales que la explotación a gran escala trae para este territorio. Así pues la aceptación de las empresas, gracias a las actividades de gran impacto que realizan en la comunidad, hace pasar a un segundo plano las afectaciones que la explotación de la mina genera en la comunidad, como lo son la pérdida del valle de inundación del rio Tunjuelo, las partículas de polvo que están de manera constante en el ambiente, el ruido producido por la maquinaria y los daños geológicos producidos por esta explotación, entre otra cantidad de problemas.

Esta supuesta ayuda de unos grupos económicos a la población de la localidad no es tan desinteresada como se pretende hacer creer, debido a que en el caso de Ciudad Bolívar, tomando como eje el problema la minería, se generan unos daños sociales y ambientales que finalmente deben ser asumidos por el distrito. Lo que desmiente de manera tajante el argumento de que la empresa privada es más viable que el Estado debido a la responsabilidad social. A lo anterior puede sumarse que es la clase trabajadora (de la que seguramente entrará a ser parte el grueso de la población estudiantil) la que permite a un grupo de "grandes hombres o empresas" ufanarse, diciendo que su dinero es destinado en gran parte para la ayuda de la población vulnerable. A pesar que cada vez con mayor frecuencia modifican de ma-

[4] El barrió Villa Jackie desapareció el 20 de mayo de 2009 debido a un derrumbe ocasionado, al parecer, por la zona de explotación minera. Villa jackie se encontraba a un costado de la zona de explotación minera perteneciente a la compañía Cemex, sobre la avenida Boyacá.

nera abrupta los territorios de diversas comunidades sin importar la afectación que tengan sobre estos.

Las empresas no sólo invierten en responsabilidad social, también adelantan cruzadas político-económicas de empobrecimiento. Es el caso de la flexibilización laboral en los centros de explotación de mano de obra barata, realidad que muchos jóvenes tendrán que afrontar. Y frente a la cual los trabajadores no tienen mayor incidencia ya que la tercerización fue un factor decisivo para acallar a los oprimidos.

A continuación se presentarán dos líneas de problematización y debate para quienes realmente se piensan la escuela mas allá de un lugar de adoctrinamiento y reproducción vago de pensamiento. En la escuela a menudo se ve el discurso de los DDHH como proveniente de un poder hegemónico que intenta, tras la máscara del derecho y la responsabilidad pública, generar una amplia aceptación del grueso de la población, discurso que se reproduce tan rápido en una sola dirección que en muchas ocasiones logra desarticular la movilización social o por lo menos estigmatizarla en el imaginario colectivo.

Por otro lado en la aplicación de los DDHH en el marco escolar, aquellos son ubicados en el currículo como un modo de control y buena conducta de los estudiantes. Es decir, el discurso de los DDHH en la escuela comprende más un ámbito de convivencia en el que el estudiante debe cumplir unas normas de "urbanidad" definidas por el manual de convivencia que un proceso de formación política. Esta manera de comprender los DDHH como modos de regulación estudiantil ha sobrellevado que en las instituciones educativas no se establezca debate

alguno sobre su aplicación, sino que se apropien en sí mismos como actos normativos controlados desde la institución.

Después de elaborar y sistematizar algunos talleres sobre DDHH, se encontró que los estudiantes de la IED República de México se asumen como sujetos pasivos frente a la exigibilidad de los derechos frente al Estado, ya que desconocen cuáles son las obligaciones del mismo y también desconocen los mecanismos para poder exigirlos. Lo que hay es la legitimación de un discurso hegemónico impuesto por medio de la pérdida de la esperanza de los diversos miembros de la comunidad educativa, que se encuentra acompañada a su vez por la divulgación meramente nominativa en los espacios escolares de los principales derechos.

Es una sociedad que pretende que los sujetos pierdan toda iniciativa: proponer otra forma de vida estaría en contra de la sociedad misma. Es un modelo que limita las necesidades del ser como tal, las cuales deben ir más allá del hecho de poder despertar todos los días, ir a trabajar, consumir, ver televisión y sobrevivir. El problema radica entonces en la posibilidad de pensar en qué momento el hombre realmente puede ejercer su libertad como individuo y como comunidad.

Corresponde preguntarse, entonces, si pueden los DDHH sobrepasar el ideal de buen comportamiento (ciudadano) infundido en la vida escolar, hacia la posibilidad de afectar por parte de los estudiantes las políticas públicas. Estos corresponden a maneras de comprender e interactuar con el otro, de entender la relación de los ciudadanos entre sí en su diario acontecer y la relación de los individuos con el Estado, llevan a respetar lo dife-

rente de cada uno como individuo y grupo. Respeto que va más allá de la visión escolar que lo establece a partir de ramas jerárquicas o de la erradicación de los conflictos, permiten comprender el respeto como la posibilidad de posicionar al otro, como un interlocutor válido, quien tiene en menor o mayor medida una participación como individuo en la sociedad. Son respetarse, más allá del castigo como elemento primordial de las relaciones sociales, como sujetos, como humanos.

Pero el poder hegemónico no acepta cuestionamientos ya que sabe que tras el discurso democrático puede llegar a mantenerse la legitimidad del poder entendiendo éste, a partir de las consideraciones de Zemelman (2007), como el resultado social y psicológico de la subordinación, que no es más que la aceptación de ser dominado como algo natural, como si no hubiera alternativa. Este es el papel que contribuye a reproducir en muchas ocasiones el gobierno escolar, ya que la imposibilidad de hacer lleva a delegar. A su vez la aceptación de los DDHH como elementos de buen comportamiento llega a desmentir los conflictos, sociales, políticos, económicos, culturales, de género o étnicos, como constituyentes de la vida del hombre en sociedad, lo que conduce a que se acepte de manera pasiva cualquier forma de dominio.

Sin embargo, rupturas frente al poder establecido desde el modelo económico se presentan de manera constante, ya que el hombre no acepta de manera generalizada todas las prácticas de dominación. Esto hace que en muchas ocasiones se vaya más allá del deber ser del hombre en sociedad y se rompan de manera abrupta los lazos de dominación que se ciñen sobre él y se intente buscar diversas formas de manifestar la inconformidad.

Estas rupturas cada vez son mayores. Por este motivo el poder hegemónico intenta legitimar su actuación y reducir la participación –gran logro del gobierno escolar–. Sumado a la desesperanza participativa, intenta hacer ver los diversos conflictos escolares como destructivos y típicos de una sociedad violenta que se desarrolla en un contexto violento.

Esto ha ocasionado que sea bastante complicado pensar con los estudiantes qué se entiende como DDHH, ya que el discurso reinante en el ambiente escolar pretende gobernar el grueso de la población, sin sentarse a pensar y hacer una praxis concreta sobre el papel de la escuela en el contexto histórico nacional, distrital y local. Es dicho discurso el que divulga los DDHH bajo la lógica de una manera "correcta" de comportamiento durante la permanencia del estudiante en la institución. De manera que se desconoce que:

> los jóvenes y las jóvenes descrean un territorio propio, apropiándose de determinados espacios urbanos que distinguen con sus marcas: la esquina, la calle, la pared, el local de baile, la discoteca, el centro urbano, las zonas de ocio etc., y algunos elementos culturales que determinan los estilos juveniles, como el lenguaje, la música, la estética, las producciones culturales y las actividades focales. (Feixa. Citado por Botero, 2008:23).

A partir de lo anterior, se entiende entonces que los jóvenes constantemente conforman maneras de diferenciación generacional y a su vez conforman condiciones de visibilidad social que si bien no se mueven en los parámetros institucionales, como aportes políticos, sí tienen incidencia en la estipulación de dichas políticas, a pesar de que no se pretenda esto explícitamente. Es

decir, las producciones culturales también generan movimiento. Con esto se pretende decir que las formas de participación, para el caso concreto de la IED República de México, no se hacen visibles en la conformación de grupos sociales delimitados, sino que se encuentran en procesos diferenciadores y en representaciones culturales propias de los jóvenes.

Concepciones de los estudiantes sobre su realidad

Con el fin de comprender un poco mejor las ideas que los estudiantes tienen sobre su realidad se desarrolló un pequeño taller sobre formación política, utilizando el espacio que brinda la elección de representantes estudiantiles, para identificar las diversas maneras como los jóvenes conciben los espacios macro (políticas globales), meso (realidad nacional) y micro (problemas locales). Este taller pretendía reconocer la aceptación que tienen los estudiantes de los espacios en los que desarrollan su vida; es decir, la forma en que ellos comprenden la relación social directa en y con el colegio y el barrio, así como la manera en que perciben la vida pública nacional. Asimismo, permitió ver cómo los estudiantes perciben su papel en la sociedad.

Hay que decir que el taller giró en torno a cuatro preguntas: ¿cuáles son los mayores problemas del colegio?, ¿cuáles son los problemas más graves que tiene el barrio?, ¿cuáles son los mayores problemas que tiene el país?, y ¿cuál cree que es su papel en la sociedad?

Para realizar el análisis se ha pretendido establecer conceptos que se correspondan con la intención de mostrar cómo los jóvenes divisan e intentan demarcar los espa-

cios de participación, o en algunos momentos de insatisfacción, frente al Estado, el cual se representa por parte de los jóvenes a través de figuras políticas significativas que ellos consideran como corruptas. Esto responde a sus criterios de percepción de la sociedad en la cual desarrollan sus vidas, y marca de manera primordial su intencionalidad política.

Al intentar establecer cuáles eran los mayores problemas que los estudiantes identificaban se intentó que los relacionaran, no como factores aislados sino como constituyentes de una serie de problemas entrelazados que corresponden a una dinámica de mayor dimensión. De este ejercicio se elaboraron un grupo de categorías que surgieron de las respuestas que dieron los muchachos y a su vez se intentó ver cuáles son los enlaces que establecen entre estas problemáticas en diversos campos de la vida nacional, barrial y escolar.

La primera categoría que se seleccionó como elemento analítico evidenció en los estudiantes la falta de credibilidad en las instituciones y los individuos que los representan, sin que necesariamente encadenen esta falta de credibilidad a otros problemas que destacaron. Un ejemplo en el ámbito nacional es el conflicto armado, o la falta de empleo que se presenta en su barrio o los lugares aledaños.

Es importante reconocer que el grueso de la población estudiantil viene de lugares cercanos al barrio México y que el colegio rememora más una manera de organización y representación cultural semejante a un pequeño pueblo, que a un barrio de Bogotá, lo que genera lazos culturales e identitarios particulares.

La primera categoría se denominó *falta de credibilidad en la vida política nacional y en las figuras que representan el sistema democrático*: para los estudiantes los marcos de legitimidad que cumple la función pública en Colombia están cubiertos de un marco de dudas, ya que para una gran parte de los jóvenes que respondieron la pregunta ¿cuáles creen que son los principales problemas que presenta su país? señalaron la corrupción como el mayor problema que afecta a la sociedad colombiana. Al establecer que el principal problema del país es la corrupción, se visibilizó una incredulidad frente al Estado, pues la reconocen como un elemento asociado únicamente a las figuras políticas aisladas, que pierden en este grupo generacional credibilidad, pero mantienen legitimidad. Entonces a pesar que encuadran la clase política como corrupta –cabe resaltar que ellos no diferencian entre las diversas clases o ideologías políticas, se encuentran a su vez en la esfera de la aceptación de la misma ya que los cargos públicos para ellos muchas veces están restringidos a un grupo poblacional diferente al suyo, es decir se consideran excluidos.

Es así como estos parámetros de uniformidad respecto a la aceptación del discurso democrático se generalizan, ya que los jóvenes no conocen una opción fuera del modelo de la democracia meramente formal, aplicado para el contexto colombiano como modo de legitimación del capitalismo. Estos fueron los elementos políticos y económicos predominantes de aceptación producidos después que el Estado ya no se propuso velar por el bienestar de los miembros de la sociedad y en los 90 se consolidó la ferocidad del sistema neoliberal imperante. De esta forma una generación de jóvenes, que para el caso trabajado, nacieron entre 1995 y 1997 solo ha conocido el modelo de producción capitalista a gran escala

y en gran medida desconocen la existencia de otros modelos de producción. Esto quiere decir que procesos de participación social o reconocimiento cultural dirigidos a ellos se encuentran cooptados por el discurso que domina la sociedad.

De otro lado, los estudiantes identifican como problemas que afectan su círculo social más cercano: barrio y colegio, tales como las drogas, las pandillas, las peleas. Esta identificación lleva a considerar otra categoría de trabajo que no da su existencia al tipo de pregunta realizada, ¿cuál cree que es su papel en la sociedad?, sino que se da a partir de las realidades próximas de los estudiantes y las soluciones que ellos pueden proponer.

Estos problemas tan obvios hacen que dejen de lado el problema estructural que subyace gran parte de estas situaciones. La pérdida de esperanza en un futuro mejor, la falta de un trabajo estable en sus familias, la pérdida de credibilidad en el hombre, la desintegración familiar, la sumisión del cuerpo y la mente y la falta de una real existencia como seres humanos, más allá de las cuantificaciones económicas y estadísticas (tasa de desempleo, homicidios, violencia intrafamiliar, riñas) a las que son reducidos los jóvenes en esta localidad.

Ellos reconocen que tienen una obligación moral frente a la comunidad, una necesidad de solucionar los problemas que a simple vista se ven. Lo que plantea un problema existencial frente a esta situación, ¿cómo lograrlo?, ya que el discurso hegemónico enseñó a agachar la cabeza, a no pensar sino a obedecer, a andar siempre como autómatas productivos, sin más función en el mundo que estar quietos políticamente, cual estatuas.

A partir de esto surge la segunda categoría trabajada que se denominó *el sujeto decidido en la colaboración pública*: sobre este aspecto los estudiantes que respondieron, ¿cuál cree es su papel en la sociedad? Hicieron relucir un interés de trabajo colectivo, como una función de ellos hacia la sociedad a la cual pertenecen. Aquí es importante resaltar que a pesar de los estereotipos que muchas veces como adultos generamos frente a los estudiantes, ellos plantean formas de participación de diversas maneras –que no se logran concretar–. Conviene subrayar de qué se habla cuando se hace referencia a un estereotipo para lograr fortalecer la argumentación respecto a esta categoría de trabajo.

El estereotipo surge con el fin de generar procedimientos de exclusión, y de deslegitimar y reducir la injerencia del otro como un interlocutor lícito (Avellaneda; Sandoval, 2009). En consecuencia desde la posición de adulto y docente muchas veces resuenan estereotipos que desconocen modos de incidencia política y colectiva los cuales distan mucho de los modos de incidencia de los jóvenes, que tienen otras consideraciones respecto de su realidad.

Los jóvenes que participaron en el taller consideran que su papel en la sociedad, se encuentra en la capacidad de ayudar a la comunidad, para mejorar lo "malo" que están haciendo, sin considerar en qué campo de la sociedad se presentan los problemas a los que ellos pretenden dar solución, ni establecen si es la totalidad de la sociedad o una parte la responsable. Es decir, pretenden comprender la sociedad desde un deber ser y no establecer un contexto de afectación en el cual puedan incidir.

En resumidas cuentas el poder hegemónico logró fijar un modelo inamovible, para la sociedad colombiana

actual, o por lo menos los estudiantes lo creen así. Consideran que los procesos electorales realizados desde la escuela asegurarán la reproducción del sistema, pero la legitimidad tiene un límite, que se rompe cuando el oprimido levanta la cabeza, considera que su papel en la sociedad no está restringido a obedecer y producir, sino a existir, como un individuo libre que no necesita pisotear a sus semejantes para lograr ser feliz. Esto es apostarle a un mundo más soñado, menos real y a un mundo de iniciativas para una vida que merezca ser vivida con dignidad.

Bibliografía

AVELLANEDA, Fabián; SANDOVAL, Luis (2009). *Análisis crítico en espacios educativos sobre el periodo de "La Violencia" en Colombia. Reconstrucción de la memoria por medio de la historia oral. (El caso de la masacre de la Italia).* Tesis de grado UPN. Sin publicar. Bogotá.

BOTERO Gómez, Patricia. *Perspectivas teóricas para comprender la categoría participación ciudadana-política juvenil en Colombia.* En Rev.latinoam.cienc.soc.niñezjuv6(2)565-611,2008 http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/index.html

GROSSBERG, Lawrence (2004). *Entre consenso y hegemonía: Notas sobre la forma hegemónica de la política moderna.* En Tabula rasa. Nº 2. Páginas 49-57, enero-diciembre de 2004. Bogotá.

MALDONADO, Luis; Sánchez, Ricardo (2000). *Escritos para el estudio de los derechos humanos.* Defensoría del pueblo. Bogotá.

ZEMELMAN, Hugo. *Algunas reflexiones en torno al populismo.* En: http://latinoamericanos.wordpress.com/ Consulta: febrero de 2012.

Perfiles autores y autoras

IED Agustín Fernández

Carolina Cárdenas Alvarado. Licenciada en Ciencias Sociales por la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Magíster en Investigación Social Interdisciplinaria por la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Docente del Colegio Agustín Fernández IED de la Localidad de Usaquén.

Patricia Camacho Arboleda. Licenciada en Filología e Idiomas por la Universidad Nacional de Colombia. Especialista en pedagogía de la lúdica para el desarrollo cultural. Experiencia docente de 22 años. Docente en el Colegio Agustín Fernández IED de la Localidad de Usaquén.

Rudol Márquez Arévalo. Licenciado en Ciencias Sociales por la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Especialista en enseñanza de la Historia por la Pontificia Universidad Javeriana. Docente del Colegio Agustín Fernández IED de la Localidad de Usaquén.

Ruth Albarracín Barreto. Licenciada en Educación Pre-escolar por la Universidad Pedagógica Nacional. Especialista en Lenguaje y Pedagogía por proyectos por la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Docente grado jardín del colegio Agustín Fernández IED sede B en la jornada de la tarde.

IED Antonio José Uribe

Alexander Bernal Rodríguez. Licenciado en Ciencias Sociales por la Universidad Pedagógica Nacional.

Realizó talleres de cine y video en la Fundación Gilberto Álzate Avendaño y talleres de producción radial y uso pedagógico de la radio escolar en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Docente del colegio Antonio José Uribe IED.

Luz Adriana Gómez Arévalo. Licenciada en Ciencias Sociales por la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Especialista en administración de la informática educativa por la Universidad de Santander. Docente de colegio Antonio José Uribe IED.

Sonia Liliana Vivas Piñeros. Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales por la Universidad Pedagógica Nacional. Magíster en Desarrollo Educativo y Social por el convenio entre la Universidad Pedagógica Nacional y el Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE. Docente de planta de la Secretaría de Educación Distrital SED, la Fundación Universitaria Los Libertadores y la Universidad Católica.

IED Carlos Pizarro Leongómez

Alexander Aldana Bautista. Licenciado en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales por la Universidad Pedagógica Nacional. Candidato a Magíster en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional. Docente de Ciencias Sociales de la IED Carlos Pizarro Leongómez.

IED Eduardo Umaña Mendoza

Douglas Giovany Rodríguez Heredia. Licenciado en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales

por la Universidad Pedagógica Nacional. Estudiante de Derecho en la Fundación Universidad Autónoma de Colombia. Docente de Ciencias Sociales del Colegio Eduardo Umaña Mendoza IED.

Gloria María Bermúdez Barrera. Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales por la Universidad Pedagógica Nacional. Candidata a Magíster en Estudios Políticos del Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales- IEPRI- de la Universidad Nacional de Colombia. Docente del colegio Eduardo Umaña Mendoza IED.

Juan Sebastián Diago Camacho. Licenciado en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales por la Universidad Pedagógica Nacional. Docente del colegio Eduardo Umaña Mendoza IED.

Manuel Enrique Garzón Tenjo. Licenciado en Filosofía y Ciencias Religiosas por la Universidad Santo Tomás de Aquino. Especialista en Filosofía Colombiana por la Universidad Santo Tomás de Aquino. Maestrante en Filosofía Latinoamericana por la Universidad Santo Tomás de Aquino. Docente catedrático de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. Docente de Ética y Educación Religiosa Colegio Eduardo Umaña Mendoza IED.

Víctor Ángel Sastoque Espinosa. Licenciado en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales por la Universidad Pedagógica Nacional. Candidato a Magíster en Geografía. Docente de Ciencias Sociales del Colegio Eduardo Umaña Mendoza IED.

IED Francisco de Paula Santander

Bernarda Andrea Sandino. Licenciada en Ciencias Sociales. Especialista en Estudios Culturales. Candidata a Magíster en Investigación Social Interdisciplinaria por la Universidad Francisco José de Caldas. Docente de Ciencias Políticas y Económicas en el Colegio Francisco de Paula Santander IED.

Orlando Riveros Vargas. Licenciado en Ciencias Sociales. Docente del colegio Francisco de Paula Santander IED. Experiencia docente de 15 años.

IED Los Tejares

Henry Leonel Gómez. Licenciado en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales por la Universidad Pedagógica Nacional. Candidato a Magíster en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional. Investigador del Centro de Estudios e Investigaciones Sociales CEIS. Docente del colegio Los Tejares IED.

Tatiana Rojas. Licenciada en Matemáticas por la Universidad Pedagógica Nacional. Docente del colegio Los Tejares IED.

IED Miguel de Cervantes Saavedra

Luz Dary González Ruiz. Licenciada en Educación Infantil por la Universidad Pedagógica Nacional. Candidata a Magíster en educación por la Universidad Pedagógica Nacional. Docente de primaria en el colegio Miguel de Cervantes Saavedra IED de la localidad de Usme.

IED Orlando Fals Borda

María Angélica Fresneda Páez. Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales por la Universidad Pedagógica Nacional. Candidata a Magíster en Filosofía Latinoamericana por la Universidad Santo Tomás. Docente de Ciencias Sociales del colegio Orlando Fals Borda IED.

Yuletsy Gómez Garavito. Estudios en Filosofía en la Universidad del Cauca. Docente de ética y filosofía en el Colegio Orlando Fals Borda IED.

IED Rural Pasquilla

Paola Cárdenas. Licenciada en Ciencias Sociales por la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Especialista y Magíster en Docencia e Investigación Universitaria por la Universidad Sergio Arboleda. Docente de Ciencias Sociales del Colegio rural Pasquilla IED.

Víctor Baquero Rincón. Licenciado en educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales por la Universidad Pedagógica Nacional. Docente de Ciencias Sociales en los grados décimos y once del Colegio rural Pasquilla IED.

IED República de México

Ana Carolina Arias González. Licenciada en Matemáticas por la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Candidata a Magíster en Didáctica de las Ciencias por la Fundación Universidad Autónoma de Colombia. Docente del Colegio República de México IED.

Eimy Alejandra Castañeda Panqueba. Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Humanidades: español-inglés por la Universidad Pedagógica Nacional. Docente del colegio República de México IED.

Luis Humberto Sandoval Castellanos. Licenciado en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales por la Universidad Pedagógica Nacional. Docente del colegio República de México IED.

Olga Lucía Aguirre Castro.

Escuela de Derechos Humanos Cinep/PPP

Dairo Andrés Sánchez Mojica. Licenciado en Ciencias Sociales por la Universidad Pedagógica Nacional. Magíster en Investigación en Problemas Sociales Contemporáneos por el IESCO-Universidad Central. Coordinador de la Escuela de Derechos Humanos del Centro de Investigación y Educación Popular, CINEP/Programa por la paz.

Leidy Pabón Palacios. Licenciada en ciencias sociales por la Universidad Pedagógica Nacional. Investigadora de la Escuela de Derechos Humanos del Centro de Investigación y Educación Popular, CINEP/Programa por la paz.

Nathalia Garzón H. Licenciada en Ciencias Sociales por la Universidad Pedagógica Nacional. Candidata a Magíster en Estudios Culturales por la Universidad de los Andes. Investigadora de la Escuela de Derechos Humanos del Centro de Investigación y Educación Popular, CINEP/Programa por la paz.

Sandra Milena Fajardo Maldonado. Licenciada en Ciencias Sociales por la Universidad Pedagógica Nacional. Candidata a Magíster en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional. Investigadora de la Escuela de Derechos Humanos del Centro de Investigación y Educación Popular, CINEP/Programa por la paz.

Támara Natalia Figueroa C. Licenciada en ciencias sociales por la Universidad Pedagógica Nacional. Investigadora de la Escuela de Derechos Humanos del Centro de Investigación y Educación Popular, CINEP/Programa por la paz.