



CUADERNOS DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN

--- (Volumen 4) ---

*Dilma Rousseff | Pablo Gentili | Boaventura De Sousa Santos
Karina Batthyány | Walter Kohan | Juan Carlos Monedero
Néstor David Restrepo Bonnett | Luz Ángela Hernández Castrillón
Gustavo Jaramillo Franco | Yaneth Peláez Montoya
Ana María Palacio Velásquez | Diana Gallego Madrid
María Alejandra Barrera | Ella Johanna Mendoza Pedraza
Alba Mery Blandón Giraldo | Milton Daniel Castellano Ascencio
Jorge Hernán Betancourt Cadavid | Jorge H. Betancourt | Juan Cadavid
Carlos Guerra Sánchez | Sergio Andrés Manco Rueda
Faber Andrés Alzate Ortiz | Yarmin Lorena Taborda Morales
Fabián Alonso Pérez Ramírez | Juan Carlos Franco Montoya
Elkin Alonso Ríos Osorio | Federico Agudelo Torres
Marlon Vanegas Rojas | Olga Patricia Ramírez Otálvaro
Karen García-Yepes | Andrés Felipe Osorio-Ocampo*



CEDALC

CORPORACIÓN PARA
LA EDUCACIÓN Y EL DESARROLLO
DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

CUADERNOS DE
INVESTIGACIÓN
EN EDUCACIÓN

--- (*Volumen 4*) ---

Cuadernos de investigación en educación 4 / Pablo Gentili ... [et al.].

- 1a ed. - Ciudad

Autónoma de Buenos Aires : CLACSO ; Bogotá : CEDALC, 2019.

220 p. ; 21 x 15 cm.

ISBN 978-987-722-554-9

1. Acceso a la Educación. 2. Educación Universitaria. I. Gentili, Pablo
CDD 378.007

Otros descriptores asignados por la Biblioteca virtual de CLACSO:
Educación / Política / Colombia / América Latina / Estudios Culturales /
Investigación / Ciencias de la Educación

CUADERNOS DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN

••• (Volumen 4) •••

Dilma Rousseff | Pablo Gentili | Boaventura De Sousa Santos
Karina Batthyány | Walter Kohan | Juan Carlos Monedero
Néstor David Restrepo Bonnett | Luz Ángela Hernández Castrillón
Gustavo Jaramillo Franco | Yaneth Peláez Montoya
Ana María Palacio Velásquez | Diana Gallego Madrid
María Alejandra Barrera | Ella Johanna Mendoza Pedraza
Alba Mery Blandón Giraldo | Milton Daniel Castellano Ascencio
Jorge Hernán Betancourt Cadavid | Jorge H. Betancourt
Juan Cadavid | Carlos Guerra Sánchez | Sergio Andrés Manco Rueda
Faber Andrés Alzate Ortiz | Yarmin Lorena Taborda Morales
Fabián Alonso Pérez Ramírez | Juan Carlos Franco Montoya
Elkin Alonso Ríos Osorio | Federico Agudelo Torres
Marlon Vanegas Rojas | Olga Patricia Ramírez Otálvaro
Karen García Yepes | Andrés Felipe Osorio Ocampo



CEDALC
CORPORACIÓN PARA
LA EDUCACIÓN Y EL DESARROLLO
DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE



CLACSO
Consejo Latinoamericano
de Ciencias Sociales



CENTRO DE PENSAMIENTO
PEDAGÓGICO

SeEduca



CLACSO - Secretaría Ejecutiva

Karina Batthyány - Secretaria Ejecutiva

Nicolás Arata - Director de Formación y Producción Editorial

Lucas Sablich - Coordinador Editorial

CEDALC

Rodrigo López Mesa - Gerente

Luisa Fernanda Delgado Areiza - Directora

Secretaría de Educación de Antioquia

Néstor David Restrepo Bonnett - Secretario de Educación Departamental

Gustavo Jaramillo Franco - Subsecretario de Planeamiento Educativo

Primera edición

Cuadernos de investigación en educación. Volumen 4 (Medellín: diciembre de 2019)

ISBN 978-987-722-554-9

© Corporación para el desarrollo y la educación de América Latina y el Caribe

© Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales | Queda hecho el depósito que establece la Ley 11723.

No se permite la reproducción total o parcial de este libro, ni su almacenamiento en un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio electrónico, mecánico, fotocopia u otros métodos, sin el permiso previo del editor.

La responsabilidad por las opiniones expresadas en los libros, artículos, estudios y otras colaboraciones incumbe exclusivamente a los autores firmantes, y su publicación no necesariamente refleja los puntos de vista de las instituciones editoras.

ÍNDICE

Presentación	
Rodrigo López Mesa y Nicolás Arata	9

CONFERENCIAS

La educación frente a los dilemas de la democracia, por Dilma Rousseff . Presentación a cargo de Pablo Gentili	15
Educación para otro mundo posible, por Boaventura De Sousa Santos . Presentación a cargo de Karina Batthyány	33
Educación y democracia: claves para entrar al futuro, por Juan Carlos Monedero	51

FUNDAMENTOS Y POLÍTICAS DE LA EDUCACIÓN

Ética del rostro: una educación para la memoria y el perdón, por Néstor David Restrepo Bonnett	71
Fundamentos políticos de la escuela rural, por Luz Ángela Hernández Castrillón	95

EN TORNO A UNA EXPERIENCIA. EL CENTRO DE PENSAMIENTO PEDAGÓGICO

El Centro de Pensamiento Pedagógico, por Gustavo Jaramillo Franco	105
El recorrido del Centro de Pensamiento Pedagógico. Un referente de Política Pública Educativa en Antioquia, por Gustavo Jaramillo Franco, Yaneth Peláez Montoya, Ana María Palacio Velásquez, Diana Gallego Madrid, María Alejandra Barrera, Ella Johanna Mendoza Pedraza	127

MAESTROS, CULTURAS ESCOLARES Y PROFESIÓN DOCENTE

- Cultura escolar y profesionalidad pedagógica en los trayectos biográfico-profesionales de los maestros de la subregión norte de Antioquia,
por **Alba Mery Blandón Giraldo, Milton Daniel Castellano Ascencio, Jorge Hernán Betancourt Cadavid** | 145
- Cultura escolar rural en las voces de maestros del Suroeste antioqueño: Narrativas sobre profesionalidades docentes de la hospitalidad,
por **Jorge H. Betancourt Cadavid, Carlos Guerra Sánchez, Sergio Andrés Manco Rueda** | 165
- Profesionalidad docente de maestros del Occidente de Antioquia: una resignificación a través de narrativas autobiográficas,
por **Faber Andrés Alzate Ortiz, Yarmin Lorena Taborda Morales** | 179
- Reconfiguración de las culturas escolares: alternativa de resistencia a la escolarización,
por **Fabián Alonso Pérez Ramírez, Juan Carlos Franco Montoya, Elkin Alonso Ríos Osorio** | 195
- Cultura escolar, memoria y resiliencia: una oportunidad de repensar el quehacer profesional del maestro en el Bajo Cauca antioqueño,
por **Federico Agudelo Torres y Marlon Vanegas Rojas** | 211
- El saber de la experiencia. Maestros reescribiendo sus prácticas en comunidades de aprendizaje, por **Olga Patricia Ramírez Otálvaro** | 223
- Profesionalidad docente: construcción del proyecto vital y de la territorialidad en el Norte de Antioquia,
por **Karen García Yepes, Andrés Felipe Osorio Ocampo** | 241

PRESENTACIÓN

El cuarto número de los *Cuadernos de Investigación en Educación* reafirma el objetivo que nos trazamos en el origen de este proyecto editorial y académico: reunir ensayos y artículos de investigadores e investigadoras que participaron del Congreso Internacional sobre Políticas Educativas, junto con las producciones de las y los estudiantes del programa de doctorado que se inscribe en el marco del convenio entre CEDALC y FAHCE-UNLP.

Los Cuadernos se presentarán en un doble formato: impreso y en versión digital en acceso abierto, con el propósito de favorecer su circulación a través de diferentes medios y dispositivos. En cada Cuaderno buscamos generar espacios para presentar trabajos en progreso, ensayos, conferencias y ejercicios de escritura que –a través de la formulación de preguntas y el desarrollo de argumentos– contribuyen a una tarea mayor: la elaboración de tesis doctorales.

Asimismo, en los Cuadernos publicaremos las ponencias y conferencias presentadas en el marco del Congreso Internacional de Política Educativa que se realizó, por cuarto año consecutivo, en el municipio de Sabaneta, Colombia. En esa oportunidad, el Congreso Internacional de Política Educativa convocó a más de 2.500 maestras y maestros a reflexionar en torno a los procesos educativos latinoamericanos, recuperando y poniendo en diálogo

los paradigmas, experiencias y las innovaciones que tienen lugar en nuestra región.

América Latina –decíamos en aquella oportunidad– puede ser pensada como una escuela edificada sobre un enorme y multifacético conjunto de iniciativas, proyectos y experiencias diversas, plurales, originales. Sus pedagogos, educadores y educadoras se han enfrentado al desafío de hacer escuela recuperando las problemáticas de sus estudiantes, alumnos y alumnas en contextos culturales y sociales diversos, asumiendo los desafíos que plantean sociedades desiguales, injustas, discriminatorias.

Las conferencias, los paneles y las mesas de trabajo han ensayado múltiples reflexiones en torno a las escuelas como espacios donde muchas veces se han impuesto valores y negado saberes, construyendo e imponiendo jerarquías culturales. Pero también, en los diferentes espacios de trabajo, las escuelas y las y los maestros fueron reivindicados como los agentes y los territorios desde donde se puede y se ejerce la justicia cognitiva, desde donde se dota de herramientas culturales a las grandes masas de la población y se lucha por ampliar sus horizontes.

Los artículos que reunimos en esta oportunidad trazan miradas que van desde áreas del conocimiento ligadas a la política y la filosofía, pasando por la comunicación y la pedagogía. Dilma Rousseff, Boaventura de Sousa Santos –presentados por Pablo Gentili y Karina Batthyany respectivamente–, junto a Walter Kohan y Juan Carlos Monedero abren un primer espacio de reflexiones en los que se traza una cartografía tanto de acontecimientos, procesos y actores como de las formas en que inciden en las luchas por una mayor democratización de nuestras sociedades.

Los trabajos que siguen exploran los fundamentos de la educación, abordan aspectos de la educación rural, sistematizan una experiencia institucional con una enorme potencialidad (el Centro de Pensamiento Pedagógico), la cultura escolar y el trabajo docente. Son reflexiones que abren líneas de indagación, que promueven diálogos, que habilitan otras miradas a los problemas de siempre. Son aportes constructivos, que expresan un compromiso con los temas abordados y una vocación crítica para pensarlos desde múltiples perspectivas.

Los trabajos que reúnen los *Cuadernos de Investigación en Educación* representan una apuesta colectiva en el que numerosas instituciones renuevan su compromiso y aspiran a aportar preguntas y reflexiones para pensar desde Antioquia y Colombia los múltiples desafíos que enfrenta la educación latinoamericana y caribeña en el siglo XXI.

Este esfuerzo nace de un compromiso con los procesos educativos en el marco de sociedades comprometidas con la democracia, en

las que hay lugar para el desarrollo de miradas y enfoques críticos y creativos; en diálogo con los procesos locales, regionales y globales, y profundamente enraizada en la historia de nuestras ideas y prácticas pedagógicas, convencidos de que ese es el mejor camino para imaginar otros futuros posibles.

Rodrigo López Mesa y Nicolás Arata

— CONFERENCIAS —

LA EDUCACIÓN FRENTE A LOS DILEMAS DE LA DEMOCRACIA

Dilma Rousseff

Presentación a cargo de Pablo Gentili

Pablo Gentili: Muchas gracias, buenas tardes, a todas y a todos. Es una alegría inmensa una vez más estar aquí en Sabaneta. Quiero felicitar al CEDALC, a Rodrigo López y a todo su equipo, a las autoridades, al señor Alcalde, a la Secretaría de Educación, a todo el equipo de esta pequeña pero inmensa ciudad, que es Sabaneta, que apuesta a la educación, a la cultura, a la posibilidad de que se pueda afirmar el derecho de educación de calidad de todos y de todas con eventos como estos. Cada vez, cada año, más y más profesores, docentes de toda Colombia y América Latina puedan acercarse aquí a Antioquia, a Medellín, a Sabaneta, para una actividad de formación siempre con personalidades tan importantes o destacadas como la que me toca presentar a mí.

En este IV Congreso Internacional de Política Educativa en América Latina tenemos la gran alegría de presentar a quien es y será siempre recordada como una de las grandes figuras políticas de la democracia latinoamericana. Una democracia que ha enfrentado históricamente grandes dificultades para afirmarse, y una democracia que hoy enfrenta en América Latina y particularmente en Brasil, un enorme cuestionamiento, una gran impugnación. Dilma Rousseff está directamente vinculada, desde muy joven, con las luchas por la democracia en Brasil y en América Latina, por la defensa de los derechos humanos, por las libertades públicas, civiles y democráticas.

Brasil vivió una de las más largas dictaduras del siglo XX, fueron más de veinte años de dictadura militar, bravamente resistidas por los que, en aquel momento, eran jóvenes que actuaban en diferentes organizaciones y grupos políticos para, no solo denunciar dentro, sino también fuera de Brasil, las enormes atrocidades que se generaban en un régimen dictatorial que llegó supuestamente para imponer, reestablecer el orden y se quedó más de dos décadas en el poder.

Dilma Rousseff comenzó a actuar en política desde muy joven, y llegó a transformarse en una de las figuras clave de lo que fue el gobierno que transformó la vida democrática de Brasil, el de Luiz Inácio “Lula” da Silva. Ejerció durante su gobierno funciones ministeriales, llegó a ser Jefa de Gabinete de su gobierno para, finalmente, ser indicada como la sucesora: la primera presidenta mujer del Brasil. Asumió en el año 2011, fue reelegida 4 años más tarde y gobernó hasta el 2016, cuando fue víctima de una de las farsas jurídicas más brutales y más ignominiosas que se han visto en la historia latinoamericana, un proceso de destitución de su cargo democráticamente elegido por más de 50 millones de brasileñas y brasileños. Este conocido proceso de *Impeachment*, de alejamiento de Dilma de la República, no hizo más que confirmarse como una gran violación, no solo de la soberanía y voluntad del pueblo brasileño que eligió a Dilma democráticamente, sino de todos los principios jurídicos que deberían permitirse en una democracia.

El proceso de destitución de Dilma Rousseff fue parte de un proceso de desestabilización de la democracia brasileña, que se consolidó y se fortaleció luego con la prisión del Presidente Luiz Inácio “Lula” da Silva. Este proceso de intervención autoritaria en la democracia brasileña interrumpió un proceso de transformaciones que cambió de forma estructural la cara social de un país que se había estructurado y había definido su modelo de desarrollo sobre la base de la exclusión de millones de ciudadanos y ciudadanas. Los gobiernos de Lula y de Dilma Rousseff sacaron de la pobreza a millones de brasileños y brasileñas y crearon, además, las condiciones para afirmar un conjunto de oportunidades y derechos que históricamente habían sido negados a los sectores populares en Brasil, y que se tradujeron en el acceso a la educación, a la vivienda, al empleo digno, al sistema de protección social del Estado, a programas de protección pública vinculados a la juventud, a la lucha contra el racismo, a los derechos de las mujeres, a los derechos de los pueblos indígenas. En definitiva, un proceso de modernización democrática que vivió gracias al liderazgo de estas dos figuras extraordinarias de la política latinoamericana, brasileña y mundial, que fueron y son Lula y Dilma.

Me gustaría invitar a Dilma para rendirle el homenaje que debemos a esta mujer heroica de la política latinoamericana. Luego de escucharla me gustaría dialogar con ella sobre tres cuestiones puntuales.

Dilma Rousseff: Buenas tardes, es un placer estar acá. Quiero iniciar saludando a Rodrigo López, el gerente general de CEDALC y organizador de este congreso. Saludo también a Mauricio Llama, y en nombre de él, a los profesores de la Universidad de la Plata, donde estuve en un encuentro muy parecido a este, con los sindicatos de profesores argentinos, la CTERA. Saludo también al señor David Gestrepo, Secretario de Educación de Antioquia, Santiago Montoya, Alcalde de Sabaneta y a Karina Batthyány, Secretaria Ejecutiva de CLACSO.

Estoy aquí para hablar sobre nuestra experiencia en educación. Nosotros consideramos que la educación era una cuestión estratégica para uno de los objetivos fundamentales en nuestros gobiernos que era luchar contra la desigualdad. En segundo lugar, buscamos que nuestro país alcanzara un patrón de desarrollo que impulsara a la sociedad de conocimiento y de inteligencia artificial. Por último, que nuestro país pudiese desarrollar su ciudadanía y, para ello, la educación es esencial, porque es una de las palancas de la cultura, si una nación está plenamente desarrollada, cuando se respeta su cultura, también se considera su diversidad. Por eso, para nosotros, la educación fue una cuestión estratégica.

Considerábamos que para tratar la cuestión de la educación en Brasil, el Estado nacional, el gobierno central y federal, tenían que estar en sintonía con las provincias y alcaldías (o prefecturas, como nosotros las llamamos). Considerábamos que la cuestión central en la esfera específica era garantizar la permanencia de los niños y niñas en la escuela. Ofrecer igualdad para progresar, dentro del principio de que ningún niño de los más pobres, fundamentalmente, quedaran atrás.

Es importante decir que Brasil es una sociedad extremadamente desigual, una sociedad que tiene un pasado hasta 1888 ligado a la esclavitud, pero que la esclavitud real solo se empieza a sincerar en los años 30 con los gobiernos de Getúlio Vargas. Este país, cuyo 70% de los pobres son negros, con una tradición esclavista, que no solo afecta su pueblo, sino su élite política y económica, durante años miró a su pueblo sin darle el derecho a los bienes y riquezas que se producían. Por eso, Brasil no es un país pobre, por el contrario, es muy rico. Lo que es pobre es su población. Nosotros tratábamos de situar en las políticas la impresión real de la lucha contra la desigualdad. Esto se hizo de una forma muy concreta a través de diversas políticas sociales –algunas muy conocidas– y, sobre todo, por una concepción de la educación en-

tendida no solo como un proceso de acceso sino también como condición de distribución de la riqueza.

La riqueza para un pueblo implica, por lo menos, cuatro factores. Digamos que hay más pero cuatro son esenciales. La educación es primero, educación de calidad, esto significa profesores bien pagos y bien formados, condiciones esenciales para que se consiga estructurar un proceso educativo que va de la educación infantil al postgrado. No hay contradicciones entre ninguna de las instancias educativas, como muchas veces el Banco Mundial sugirió diciendo que no se debía gastar dinero en la educación universitaria, porque se tenía que gastar en el ciclo medio o básico. Eso es falso, esta es una cuestión que todos nosotros refutamos, desde luego, y propusimos que la educación precisaba de gerenciamiento, precisaba de recursos. Para garantizar que los niños, los jóvenes y los adultos recibieran una educación de calidad, debíamos desarrollar un camino muy importante.

Uno de los problemas principales es el acceso de los jóvenes en una edad superior a la contemplada para la enseñanza media, ¿por qué? Porque sin acceder en la edad correcta, ellos viven un proceso de exclusión, violencia e incapacidad en relación con el mercado laboral. De ahí que una de las cosas que nos enorgullecen es la de haber elevado esta participación de tal forma que, en el período de 13 años de gobierno, multiplicamos por cuatro veces la inclusión en la edad correcta a la enseñanza media del 5% más pobre de los jóvenes entre 15 y 17 años. Sobre esa base aumentó la cantidad de jóvenes que llegaron a la enseñanza superior, lo que permitió que esta no fuese un exclusivo privilegio de las élites, porque en Brasil realmente lo era. Para eso precisábamos primero aumentar el número de universidades y de campus. Así, si en 2002 había 45 universidades y 148 campus, en 2015 hemos llegado a tener 65 universidades y 327 campus. Esto significó la interiorización de la universidad federal en Brasil: llevamos para las regiones más pobres campus universitarios.

Esto explica que Brasil despierte para las marchas en la calle en contra de las últimas tentativas de este gobierno actual de ultraderecha, que busca reducir los recursos de la universidad. Fue así que conseguimos manifestaciones en todo Brasil. No solo sucede porque las personas tienen conciencia, sino porque saben lo que pueden perder, tienen noción de que hay una pérdida central cuando se intenta reducir lo que se paga en las universidades. A decir verdad, lo que quieren es ver la universidad pública como algo que debe ser restringido, reducido, dentro del principio de que la universidad implica un gasto considerable. Esto es una visión torpe y falsa, porque ningún país llega a desarrollarse sin producir ciencia y tecnología, ciencia básica, lo que tiene una pre-

condición, que es la educación de calidad. Por lo tanto, ningún país sin educación de calidad tiene condiciones de producir ciencia y tecnología.

Ahí es que paso a nuestro segundo gran problema. Queríamos una educación volcada, también, a la formación de investigadores y doctores, porque Brasil tenía que hacer lo que se llama el “Cachapa” con relación a los países desarrollados, sin tecnología no se hace esto. Conseguimos tener un proceso de ampliación de las universidades privadas, cambiando impuestos por becas integrales y parciales, así como ampliando el financiamiento y gestionando que eso fuese pago en el doble del tiempo de formación de su profesión. Se precisaba de una masa de profesores, de doctores y de investigadores. Eso explica también por qué invertimos en laboratorios, porque son los laboratorios la condición de creación de tecnología. Explica por qué Petrobras, la mayor empresa de petróleo de Brasil, que es la 7ª en el mundo, consiguió descubrir y extraer petróleo de la llamada camada del presal, que es la camada del fondo del mar con un promedio de 5.000 a 7.000 metros de lámina de agua, debajo de la superficie, por lo tanto, con gran presión y gran calor, para retirar petróleo frío.

Con tecnología propia –y esto es importante–, el petróleo del presal fue una invención del PT. Hoy, trece años después, el presal es responsable de más del 50% de la producción de petróleo en Brasil. Producimos 1.8 millones de barriles de petróleo por día. Hay claras decisiones de transferir parte de Petrobras a empresas multinacionales de petróleo en Brasil. Petrobras es producto de la formación, de la educación y de la investigación. Sin eso, no hay desarrollo nacional soberano. Lo mismo sucede con Inbraell, cuyo caso es más drástico. Es fruto de una universidad y es más que esto, es un centro de investigación aeronáutico en Brasil. Tenía 3.000 patentes, era la empresa que tenía mayor capacidad de competencia. Sus productos eran utilizados por muchas empresas y el gobierno ahora vendió Inbraell a las élites, cortando así nuestra capacidad de innovación en tecnología propia.

Recordemos que educación es formación de jóvenes, de universitarios, es también formación de capacidad, de conocimiento, de transformación. Armamos un programa que se llamaba “Ciencia sin fronteras”. No tenemos ninguna vergüenza de decir que estábamos copiando lo que muchos países hicieron en el mundo. Llevamos 6 mil estudiantes y profesores investigadores para estudiar en 54 universidades del mundo. Con esto buscamos aumentar el nivel en la masa crítica de conocimientos en Brasil, en las áreas de ciencia, matemática, química, biología, ciencias de la computación, que es estratégica en este mundo en el que la diferencia será tener o no tener conocimientos sobre inteligencia artificial, pero también ciencias de la naturaleza y ciencias médicas. Esto fue a causa de la importancia que le dábamos a la tecnología.

Lo mismo hicimos en el área de la ciudadanía, porque solo es posible tener una ciudadanía consciente cuando las personas tienen acceso a la educación. Para nosotros no era solo elevar la agenda. La agenda es muy importante. Distribuir la es muy importante. Sacamos de la pobreza, de la miseria más extrema, a más de 37 millones de personas, revalorizamos el salario mínimo en Brasil y, sobre todo, teníamos la intención de garantizar que esto fuera permanente y para ello, la educación es un elemento esencial, no se cambia un país si no se garantiza el acceso democrático a la educación. Su acceso, o no, tiene efectos sofisticados, es una de las formas de dejar a las personas atrás. Hay que mejorar la calidad de la enseñanza, de ahí también que los profesores son estratégicos.

Esto es una especie de resumen. Podría hablar incluso de todas las políticas de alfabetización, de todas las políticas de educación infantil, porque sabemos que una de las fuentes de la desigualdad comienza en el acceso diferenciado de los menores a estímulos físico-sociales diferentes, por ese motivo, una política en esa dirección es esencial. Hicimos un gran esfuerzo, porque no era parte del área federal, no obstante, tuvimos que pactar con los alcaldes, que son los responsables de más de 8 mil escuelas infantiles, incluidas las escuelas integrales.

Todo esto fue un proceso, pero si hay algo de lo que nos enorgullecemos es que del 35% de todos aquellos que se sometieron al examen de conclusión universitario, que en Brasil se llama Enade, fueron los primeros de sus familias en tener un diploma universitario. Este proceso en desarrollo fue retrasado por los cambios que sucedieron a partir y como precondition de mi *Impeachment*, después de la prisión de Lula, después del gobierno ilegítimo que me sucedió, y ahora, del gobierno de ultraderecha y neoliberal. Uno de sus objetivos no es solo retirar las garantías que la legislación daba al trabajador, no es solo cambiar el sistema de prevención para crear un sistema similar al de Chile, de capitalización y no de repartición y cooperación intergeneracional. Pero, además, está también en el proyecto la privatización de las universidades federales del Brasil, que son los principales instrumentos de inclusión, democratización y hoy, todavía, de creación de tecnología, tanto en el área industrial como en la agricultura, debido a que tenemos una fuerte presencia en la evolución de las diferentes plantaciones en relación con el clima de Brasil, que nos transformó en los principales productores de soja y, junto con la Argentina y Uruguay, de proteínas animales. Es también una cuestión muy grave, en tanto compromete el futuro del país.

Vivimos tiempos muy difíciles. ¿Por qué concluyo esta conversación sobre educación con una cuestión política? Durante cuatro elecciones consecutivas impedimos que en Brasil se privatizaran las

grandes escuelas federales, nosotros creamos escuelas técnicas, porque percibimos que un país solo se desarrolla también si tiene profesionales técnicos, formados, lo que llamamos técnicos superiores, no son universitarios, pero tienen una formación técnica más sofisticada, y por eso hicimos más de 600 escuelas técnicas en nuestro período. ¿Por qué entonces quieren interrumpir este proceso? Existen diversas razones. Porque para ellos Brasil también era un país que geopolíticamente no era el de los sueños de muchos otros gobiernos. Con nuestros gobiernos, Brasil daba prioridad a América Latina, con la creación de la UNASUR y la CELAC y, en el caso del sur del continente, con el fortalecimiento del MERCOSUR.

Brasil tenía como prioridad a África, porque teníamos una situación que alentaba esta prioridad: somos el mayor país negro fuera de África y el segundo de mayor población considerando África. Solo teníamos una población menor que Nigeria. Brasil había participado de la concepción y participación activa en los BRICS, porque teníamos una relación de mucho respeto con todos los países del mundo, por Europa y Estados Unidos, pero jamás tendríamos esa simpatía por la bandera americana, como este gobierno, en cambio, sí tiene. Jamás tendríamos que mudar la embajada brasileña para Jerusalén, jamás odiaríamos a los países de África, haciendo como si ellos no merecieran nuestras embajadas, como estos gobiernos lo hacen. Jamás consideraríamos que las relaciones con América Latina no son importantes, porque es nuestro continente, nuestra gente y nuestra región. Quien no preserva su región, no tiene responsabilidad histórica ante su pueblo y sus vecinos.

También porque manteníamos tres grandes bancos estatales en Brasil. El mayor banco comercial de crédito a la agricultura, el Banco del Brasil, el mayor banco inmobiliario, Caixa Econômica Federal y el mayor banco de inversiones, incluso mayor que el Banco Mundial. Todavía no acabaron con esto, pero tienen la firme disposición de hacerlo. No obstante, tengo mucha esperanza en mi pueblo, que sé que luchará bravamente contra eso.

Otra cosa que es muy grave es la desregulación del mercado de trabajo, ya que instaura la precariedad y el trabajo temporario, quitando conquistas laborales mínimas conquistadas por los trabajadores brasileños.

Por otra parte, creo que desregulando el medio ambiente, hoy hay una búsqueda desenfrenada por acabar con las reservas indígenas de Brasil. Retirándose, por ejemplo, del Acuerdo de París sobre el cambio climático que Brasil construyó. Solo Brasil no ha salido aún por una amenaza, ya que sabe que si lo hace no va a firmarse el acuerdo entre el Mercosur y la Unión Europea. Así, quitando todas las garantías de

protección del medio ambiente, se volvió una cuestión extremadamente difundida en Brasil, llevada a la práctica de formas muy distintas.

¿Qué sucedió después de todo eso? Después de mi *Impeachment*, ellos aplicaron esto. Tenían un problema: todas las encuestas mostraban que si el ex presidente Lula se candidateaba iba a ganar, ya que era el candidato preferido de los votantes, entonces lo condenaron y apresaron para que no fuera reelecto presidente de la República. Nosotros siempre denunciábamos que Lula era inocente, que fue sujeto a un proceso legal llamado de *lawfare* para destruir al enemigo político, de forma civil y ciudadana, derribándole la moral. Él mismo me decía: “no me dejarían volver a ser presidente, después de que la sacaron a usted. Incluso considerando que usted tuvo 54 millones y medio de votos”.

Lula fue condenado y tanto el juez como los acusadores fueron usados como héroes por parte de la ultraderecha, y después que consiguieron elegir al señor que hoy es presidente de Brasil hubo una cena que fue una autoconfesión. Este señor invitó al juez que juzgaba a Lula (y que tenía garantizada su elección porque Lula le ganaba en todas las encuestas electorales), y lo nombró Ministro de Justicia. La situación ya era muy grave en ese punto. No obstante, hubo otra situación que relataré rápidamente. Hay en Brasil un blog de prensa (*The Intercept Brasil*) dirigido por el americano Glenn Greenwald. Este blog divulgó las conversaciones entre el juez Sergio Moro y la fiscalía. En esas conversaciones el juez estaba muy indignado porque el fiscal le decía: “no tenemos cómo condenar a Lula porque las pruebas son frágiles”. Sin embargo, él insistió hasta que lo condenaron. En esas mismas grabaciones, el juez indicaba “que sea tal persona quien brinde testimonio contra Lula” y también llegó a decir que “no deje a tal fiscal interrogar a Lula porque no sabe preguntar”. Finalmente, el fiscal le señala que hay que inculpar al expresidente Fernando Henrique Cardoso, porque “es lo mismo que hicimos con Lula”, y Moro dice “no, no lo hagan porque él forma parte de nuestro acuerdo”.

Todas estas informaciones colocan en el centro de la escena a la justicia, y es una cuestión muy grave, y la transforma, dándole otra connotación al caso Lula, porque ya no son solo los abogados, el partido, los seguidores de Lula, los que dicen que es inocente, que es objeto de persecución política; ahora son los propios jueces que lo juzgaron y los fiscales. ¿Por qué Lula no está libre? Porque le tienen mucho miedo, porque les altera la coyuntura política.¹ Entonces, hay hoy una situación muy compleja en Brasil, de múltiples posibilidades, y se necesitará mucho más de la participación de todos los brasileños en este proceso.

¹ En el momento en que tuvo lugar esta conferencia Lula se encontraba todavía preso. Fue liberado en Curitiba el 8 de noviembre de 2019. [N. del E.]

Porque está claro que no basta, y salvo una persona malintencionada, nadie tiene duda de que Lula es inocente, es algo que hasta las piedras de la calle saben. Lo que vuelve un poco más difícil su libertad es el miedo que le tienen a Lula. Sin embargo, el Poder Judicial brasileño está muy afectado y las manifestaciones sociales también crecieron mucho.

Una manifestación que cambió la visión de las personas sobre cuáles son las consecuencias que este gobierno puede traer está en los atentados que se están haciendo contra las universidades brasileñas, con propuestas muy extrañas de reducción y de cupos. La indignación contra esto fue muy fuerte. Es muy difícil movilizar cuando las personas no saben lo que pierden. En cambio, cuando las personas lo saben, luchan por sus derechos. En Brasil está quedando claro que las personas deben movilizarse por sus derechos, para no dejar inocentes presos, porque la base de la democracia liberal es que todos nosotros, si no somos iguales en la sociedad, debemos serlo ante la ley. Es muy serio, pero más es aun cuando se afecta la vida, el destino, el futuro de cada uno o cada una.

Es por esta razón que la educación brasileña ya no está solo concentrada en las grandes ciudades como antes, sino que está interiorizada, y cerca de 1.000 pequeñas alcaldías hoy tienen un campus universitario o un instituto federal de formación tecnológica, y se ha logrado que estos institutos tengan el 30% de sus alumnos cursando el nivel equivalente de graduado universitario o de posgrado. Para nosotros, los posgrados y maestrías son condiciones esenciales para cambiar el carácter de la educación en Brasil. Tanto en el área pedagógica como en las ciencias. En la pedagógica, para poder formar mejor a nuestros alumnos de nivel medio, de la fase infantil y enseñanza básica. Todo ello dentro de una concepción de la educación que no puede prescindir de salarios dignos para los profesores. Con esto, doy cierre a mi exposición.

PG: Muchísimas gracias, presidenta Dilma. Creo que su exposición consiguió presentar además de algunas de las líneas fundamentales de lo que fue la política educativa de su gobierno y de Lula, algunos de los grandes desafíos democráticos que vive Brasil y toda América Latina. Desde el proceso que se inicia con su arbitraria destitución, pasando por la prisión de Lula, la elección de Jair Bolsonaro, y sus primeros 6 meses de gobierno, ponen a Brasil ante un dilema fundamental, que es el de afirmarse como una sociedad democrática o volver a reconstruir esa trama de autoritarismo, violencia, racismo, discriminación, de injusticia social sobre la que se construyó históricamente este gran país.

Una cuestión que me parece muy importante que señala Dilma en este encuentro es que, por un lado, la educación es un derecho que crea condiciones de igualdad. Es gracias a la promoción al derecho a la educación, la ampliación de oportunidades de calidad para todos y todas, que se pueden construir condiciones efectivas de igualdad para nuestras sociedades. Pero también, y esto es muy importante, lo que el gobierno de Dilma y Lula demuestran es que, para que esto sea posible, para que haya una educación que cree igualdad, es necesario también generar otras políticas que creen condiciones efectivas para que el derecho a la educación se realice de forma efectiva en nuestras escuelas. Porque la educación es fundamental para crear condiciones de igualdad, pero la educación sola no puede hacerlo.

Un programa que se inició en el gobierno del presidente Lula, pero que se afirmó en el de Dilma, fue el programa "Bolsa familia", que tuvo un papel importantísimo en la educación. No solo porque el cuidado educativo de los niños y niñas era un requisito para la asignación de los recursos del programa, sino también porque lo que se mostraba claramente con esto era que la histórica falta de oportunidades educativas de los más pobres no estaba dada por una falta de interés en la educación, sino por la falta de oportunidades económicas de sus padres para garantizar la permanencia de sus hijos en las escuelas. Por ende, generar mejores condiciones de ingreso, distribuir la riqueza social, generar mejores condiciones de empleo, de vivienda, de salud, generar acceso a saneamiento básico y electricidad, generar mejores oportunidades de vida, proteger los derechos reproductivos, la salud de las mujeres, de los jóvenes y los niños, es fundamental para garantizar buenas políticas educativas.

Lo que vimos en Brasil se transformó en una referencia en todo el mundo, recordemos que la presidenta Dilma y Lula recorrieron el mundo y eran referenciados como los presidentes de un país que había hecho un milagro social, no era otra cosa que el resultado de un conjunto de políticas públicas orientadas a generar mejores condiciones de bienestar, igualdad y justicia social. Por lo tanto, creo que son estos elementos los que complementan el enorme cambio educativo que, además, se asocia a otra cuestión, que no siempre en América latina se relacionan, que es la conexión directa que hicieron los gobiernos de Lula y Dilma entre el desarrollo educativo y el científico, tecnológico y de innovación. No pensar que la renovación es estar en un lugar selecto, privilegiado para un conjunto de laboratorios de un sector privado, o de instituciones del sector público que producen ciencia, conocimiento e innovación de punta, sino que, para que un país se desarrolle y sea soberano, tiene que tener un sistema científico y tecnológico soberano y

desarrollado, y esto comienza desde el sistema educativo, y se amplifica a partir de oportunidades que se le dan a los jóvenes.

Brasil llegó a tener el mayor programa de becas universitarias de todo el mundo con el programa Ciencias sin Fronteras: más de 100 mil becas. Solamente China superaba a Brasil, pero no a partir de un programa específico, sino a partir de la política de Estado que tiene China, que se basa en llevar una gran parte de jóvenes a formarse en el exterior. Todo esto se ha desmontado en Brasil, y el gran objetivo de destituir a Dilma y llevar preso a Lula era interrumpir este círculo virtuoso de desarrollo que ponía claramente a América Latina ante el desafío y la evidencia de que se pueden hacer políticas a favor de los más pobres, que nuestros gobiernos pueden generar políticas en condiciones de igualdad, y revertir la historia que nos ha caracterizado a lo largo de todo nuestro desarrollo.

Me gustaría volver al comienzo para finalizar con tres imágenes que reflejan de forma bastante emblemática lo que es la vida de esta gran personalidad pública que es Dilma. Y me gustaría que al mostrarlas, Dilma nos ayudara a reflexionar sobre lo que esas imágenes significaron para ella y para la historia de América Latina. La primera imagen quizás algunos y algunas ya la conozcan. Dilma tenía en esa época veinte años. La imagen quizás no permite ver, o aparece un poco deformada, pero esas dos personas que tiene detrás son dos militares que participan del proceso ilegal de interrogación de Dilma cuando estaba presa y había pasado varios días sometida a brutales torturas. En este simulacro de juicio, como fue el que vivió ella en el 2016, ahí, con 20 años, con dignidad, enfrentaba a esos jueces que esconden su rostro de la foto. Muchas veces nos hemos preguntado, ¿qué piensa una joven mujer de 20 años que ha pasado varios días sometida a brutales torturas cuando se enfrenta a ese tribunal? Me gustaría preguntarle a Dilma, ¿qué pensabas?

DR: Antes de responder a esto quería decir una cosa. Todos los países latinoamericanos cuando hacen política social, no pueden hacer políticas sociales pilotos. Brasil tuvo que hacer política para millones de personas: fueron 46 millones de Becas Familia, 63 millones para el programa de Atención Médica para Todos. No se hace eso con buenas intenciones, o no es milagro. Es sudor, que es diferente. Se tienen que usar los elementos que tenemos a nuestra disposición. Yo estuve aquí muy feliz de saber que Antioquia tendrá una universidad digital; nosotros, podemos hacer política social en Brasil con la escala que hicimos con dos instrumentos: el primero es el mapa de la pobreza, que pudo ser hecho con base en las modernas tecnologías de información: hay que saber quiénes son las personas pobres en tu país,

dónde viven, cómo trabajan o no, cuántos hijos tienen, qué educación recibieron. Además de este mapa, conseguimos hacer política en esta escala porque usamos los instrumentos disponibles, por ejemplo, las tarjetas de crédito para que las personas recibieran sus asignaciones de becas, según la familia, según cuántos hijos tenían, cuánto precisaban, sin la intermediación de quien quiera que sea, para que no se pudiera usar políticamente la situación de miseria de sus ciudadanos. Esto fue muy importante, fue lo que nos permitió hacer también educación. ¿Por qué? Porque concentramos los recursos, porque hay que comenzar por alguien, cuando se tiene por objetivo la reducción de la desigualdad, las políticas comienzan siempre por los que menos tienen, los más débiles, es obvio: políticas educacionales que busquen la universalización, pero empezando por algún lugar, y ahí es que es importante el mapa de la pobreza. Yo creo que esto es muy importante, y es lo que construimos a lo largo de nuestros gobiernos –el de Lula y el mío–, es un legado que el país tiene para encarar cualquier política social. Por ejemplo, para colocar médicos, se pueden llevar a donde no hay y son poblaciones vulnerables. ¿Dónde es esto? Mucha gente pensaba que era en el interior del Amazonas. Pero no, es en la periferia de las grandes ciudades metropolitanas brasileñas. Es en esas regiones, en las periferias de esas regiones es donde no hay médicos.

La segunda cuestión es que no se puede hacer educación sin tener en cuenta que la educación es un instrumento de crecimiento de las personas y de desarrollo de un país. Cuando se refiere a que estamos en la era de la inteligencia artificial, no es pensar en robots de ningún modo. Se trata de saber que la capacidad de crear métodos para transformar situaciones en algoritmos y ponerlos en funcionamiento, permitirá una revolución en los mercados de trabajo, en la productividad y en la democracia. No se puede obviar que hay neutralidad en las redes, porque no hay neutralidad. En la actualidad hay un movimiento grande en los EE.UU. y Europa por la regulación de grandes empresas como Facebook, Instagram y WhatsApp. Alegaban que eran solo plataformas, pero no lo son, son también un agente publicitario. Es decir, definen gustos, y tanto definen, que ahora, el Facebook perdió la protección de la primera enmienda, que es la protección a todos los derechos de opinión, en la constitución americana.

Todo esto es algo que hay que saber, porque el mundo se dividirá entre aquellos que puedan o no producir cosas por internet, tener o no la capacidad de hacer con nuestros deseos en las redes, transformarlos en algoritmos, en ser capaces de montar toda una logística de entrega a través de los dispositivos de algoritmos e inteligencia artificial. Esto definirá qué países se desarrollarán y cuáles no. La educación es la gran herramienta para esto. Una parte está en las redes, se puede aprender

y copiar, hasta que uno consiga crear la suya propia. Pero, quien no pueda crearla será condenado a una segunda categoría de países, por eso nosotros siempre usamos la educación y la tecnología, que no son contradictorias, sino hermanas gemelas, así como lo son la reducción de la desigualdad y la educación.

Yo creo que es muy importante que los profesores discutan esto, que sepan lo que es el *deep learning*, la capacidad de la máquina de ganar un juego, incluso aquellos considerados los más complejos. El *deep learning* está detrás del hecho de que los principales puertos del mundo no tengan trabajadores. Tenemos que discutir qué pasará con los trabajadores, cómo se dará esta cuestión. Muchos dirán “no, en todas las evoluciones hubo primero una pérdida de puestos de trabajo, y después un aumento”. Dicen los que estudian esto que es diferente, las grandes evoluciones fueron la máquina a vapor, la electricidad y, ahora, la inteligencia artificial. Esta es una revolución que no solo cambiará el trabajo más simple, sino también el más sofisticado. Afectará varios niveles, hay que discutir esto, porque afecta al mundo del trabajo. Hay que discutir cómo afecta, y cómo afectó el WhatsApp en Brasil en nuestras elecciones, cómo afectó en India o en la elección para el Parlamento europeo, en definitiva, cómo afecta a la democracia. Esto es algo que se tiene que estudiar, es importante que se estudie.

Volviendo a la imagen que presentabas, para mí es muy importante lo que las personas creen. Yo creía que la diferencia entre ellos y yo se daba en que ellos se cubrían la cara porque tenían vergüenza de estar donde estaban. Yo estaba siendo interrogada y juzgada, y no me avergonzaba de eso, por lo tanto yo podía estar con la cabeza en alto, ellos no. Cuando dios te cree, duele menos, siempre es así. Creía y pensaba que la verdad estaba conmigo y luego la historia lo probó. No me gusta encerrarme y decir todos sentimos dolor, muchos se preguntaban cómo aguantar la tortura, todos sentimos dolor, ninguno aquí es mártir, no estamos en esa época, eso fue una forma específica de dolor de la humanidad. Nosotros estamos en una época en la que tenemos más habilidades psicológicas. Una vez dije que el miedo de antes de la tortura se evita pensando en que de aquí a un minuto yo voy a hablar todo lo que sé, ahí pasa un minuto, y usted sigue diciendo más de un minuto. Si usted supone que lo van a torturar más de un día, un mes, o más de diez minutos, puede no tolerarlo. Se soporta cuando también gana su capacidad de autocontrol para poder aguantar esto. Ahí es necesario creer y soportar. Como nosotros aguantamos todos de nuestros hijos y nietos, de la misma forma. En la sociedad es posible aguantar por los otros, y por los valores humanos mayores.



PG: Esta Dilma, de la dignidad, con 20 años, en ese centro clandestino de detención, que estaba siendo ilegalmente juzgada, quizás no imaginaba que 40 años más tarde iba a estar protagonizando esta otra imagen, que es quizás una de las más bonitas de la democracia de Brasil y América Latina. Terminaba su mandato presidencial Lula, con más del 85% de la aprobación popular, y realizaba otra gran conquista histórica, la transmisión del mando a la primera mujer presidenta de Brasil. Esta imagen condensa lo que fue un momento de muchísima emoción para todos los que vivimos o vivíamos en Brasil, pero también para todos los latinoamericanos y abría, sin lugar a dudas, un horizonte de muchísima ilusión y esperanza. No podíamos imaginar que, por detrás de esa imagen de esperanza, se estaban tejiendo las redes de un proceso de desestabilización antidemocrático, golpista, autoritario, que pretendía recuperar un poder que democráticamente el pueblo le había otorgado en este caso a Dilma, soberanamente elegida, para imponer una política autoritaria que desestabilizara el proceso de modernización y desarrollo que nos ha contado Dilma. Por eso, me gustaría preguntarle, primero, si podría sintetizar en apenas una o dos frases ¿qué es lo que estaba pensando en aquel momento en que Lula le levanta victoriosamente el brazo? Y por otro lado, ¿cómo podría imaginar o qué es lo que puede imaginar ahora a partir de todo lo que ocurrió en Brasil, lo que ese momento presentaba como desafío, y lo que en definitiva el golpe que la destituyó, acabó interrumpiendo?



DR: Los dos pensábamos en dos cosas. Primero, la sensación de que nosotros lo habíamos conseguido. ¿Por qué lo conseguimos? Porque yo fui, desde 2005 hasta 2010, Ministra en Jefe de la Casa Civil de la Presidencia de la República, que es un cargo en Brasil que se ocupa de la coordinación del gobierno entre todos los ministerios y políticas. Entonces, el gobierno de Lula era mi gobierno, y él tenía la certeza de que mi gobierno, también era de él. Por eso uso esa frase de nosotros conseguimos. Pero sabía que no era algo fácil y tranquilo lo que teníamos por delante. Era un gran desafío y debíamos tener la altura humana suficiente para encarar lo bueno o lo malo que pudiera venir. Esto estaba en sus ojos, como estaba también en los míos.

PG.: Yo les recomendaría a todos y a todas que pudieran ver en Netflix un documental que retrata de forma muy gráfica, muy fuerte, potente, lo que fue el proceso de destitución de soberanía popular en Brasil, el golpe que destituye a Dilma y la prisión de Lula. Esto que fue un verdadero proceso de ataque a la democracia. Una forma muy sofisticada, poco conocida, hasta ahora, de desestabilización democrática diferente a los golpes tradicionales, que involucró la confluencia de diferentes sectores del poder, articulados de forma minuciosa, en este plan macabro de reducción, de cierre, de exclusión democrática que comenzó a vivir Brasil. Un ataque desde el poder judicial, desde los medios, desde el poder económico e internacional. Es muy interesante este documental, llamado *Democracia en peligro*, dirigido por Petra Cos-

ta. Se van a emocionar mucho, porque van a ver que los protagonistas son Dilma y Lula.

Y haber podido estar aquí en este IV Congreso Latinoamericano de Política Educativa, sentado con ella en Sabaneta, y verla como protagonista de esa historia de éxito, pero también de frustración y de un enorme desafío que se abre hoy en Brasil, y que este documental retrata muy bien. También lo retrata esta foto, con la que podríamos cerrar pidiéndole a Dilma una reflexión. Que es la lucha por la libertad de Lula, una lucha que la ha tenido a Dilma como una de sus principales promotoras e impulsoras. ¿Qué tenemos por delante entonces, Dilma? Porque siempre por delante tenemos la perspectiva de nuevas derrotas, pero los que somos progresistas sabemos que la historia se construye con el pesimismo de la inteligencia, y el optimismo de la voluntad, por lo tanto, lo que tenemos con seguridad por delante es la posibilidad de imaginar y de soñar con nuevos triunfos. ¿Qué desafío enfrentamos hoy en Brasil, y cómo estos nos pueden iluminar un poco la esperanza para transitar todo este gran camino que tenemos por delante?



DR: Yo no me engaño, esta es una imagen enfrente a la Policía Federal, en la ciudad de Curitiba, en Brasil, donde se encuentra preso Lula. Ahí tiene una vigilia que ya dura 450 días, desde que está preso, no salen de ahí, y se quedan ahí. La lucha que se llama Lula Libre es

una cuestión importante para el Brasil² porque sintetiza la cuestión democrática, porque con Lula se cometió la más grave infracción a la democracia en Brasil, la más grave falla en el sistema judicial de mi país. Contra Lula fueron cometidos todos los tipos de persecuciones, pero Lula sintetiza también, y por eso es objeto de persecución, que otro mundo es posible, que otra forma de hacer política es posible, y que no solo existe la austeridad que corta y recorta salarios y etc. No es la forma en la cual nuestros países pueden alcanzar el desarrollo pleno. No es solo una cuestión moral, es también económica.

En países como los nuestros, hay un círculo virtuoso entre incluir a las personas, crear un mercado de masas, de consumo y el crecimiento del país. Brasil tiene 208 millones de habitantes. Esto significa que debemos tener otras propuestas políticas. Lo que sintetiza la foto que pide por Lula Libre es la democracia, la lucha por ella, que es, en definitiva, la gran lucha, y la afirmación de una esperanza, que nosotros somos capaces de cambiar la forma por la cual la población de un país puede crecer con él, y transformarse en una buena economía, y ya no más en una economía que tiene sus principales riquezas en poder de unos pocos.

Como dice el ex presidente de Uruguay, “Pepe” Mujica, “no hay victoria definitiva, como no hay derrota definitiva, hay que tener en claro que solo las personas construyen las cosas, que ninguna se construye por sí sola, y que si no tuvieran la participación de las personas, no se construyen”. Esta construcción es siempre una carrera, no de 100 metros, más, mucho más, no es una prueba de velocidad, sino de resistencia. De esto debemos ser capaces: de construir condiciones de resistencia en el doble sentido, resistir como significado de lucha, y resistir sabiendo que la lucha es algo que tiene una duración mucho mayor y lo que hay que construir debe ir más allá de nuestras suposiciones más inmediatas. Tenemos que saber que las cosas se construyen, que no nos caen del cielo. No hay milagros, hay sudor.

PG: Muchas gracias, presidenta Dilma. Dilma mencionaba al ex presidente uruguayo, Pepe Mujica. Sabemos las gestiones de Rodrigo y el equipo para ojalá, en el V Congreso, tener su presencia. Creo que la mejor forma de despedirla a Dilma, que sea sintetizado en un gran aplauso que le podamos dar en reconocimiento al gran trabajo realizado.

2 CLACSO publicó recientemente *Vigilia Lula Libre. Un movimiento de resistencia y solidaridad*, investigación de la periodista Áurea Lopes, de descarga gratuita en el siguiente enlace https://www.clacso.org.ar/libreria-latinoamericana/libro_detalle.php?orden=&id_libro=1768&pageNum_rs_libros=0&totalRows_rs_libros=1345

EDUCACIÓN PARA OTRO MUNDO POSIBLE¹

Boaventura de Sousa Santos

Presentación a cargo de Karina Batthyány

Karina Batthyány: Buenos días a todos y a todas. En primer lugar quiero agradecer particularmente al CEDALC, a Rodrigo López Mesa, por la posibilidad de estar participando de este evento, que es exactamente el doble de lo que fue el evento del año pasado, y seguramente será la mitad del evento del próximo año. También agradecer a la Alcaldía de Sabaneta, a la Secretaría de Educación de Antioquia, a la Universidad Nacional de la Plata y a los centros miembros de CLACSO que colaboran y trabajan para que todo esto sea posible.

Antes de presentar a nuestro querido maestro Boaventura de Sousa Santos, quiero retomar con ustedes dos o tres ideas que se han discutido en este Congreso. En primer lugar, plantearles que estos diálogos, estos aprendizajes, tienen como horizonte una idea central que nos ha nucleado en estos días aquí en Sabaneta, y es la de concebir a la educación como una herramienta fundamental para la construcción de mundos más justos y más solidarios. De ahí la imperiosa necesidad que tenemos de construir, de reconstruir y de proponer nuevas formas de ser, de saber y de estar haciendo ciudadanías donde la equidad, la igualdad, la libertad y la justicia social sean alternativas a la desigualdad y la violencia que tanto sufrimos en nuestros países.

1 Conferencia de cierre del congreso.

El primer paso es hacer visible el problema: no podemos transformar lo que no vemos, lo que no conocemos, lo que no es visible. La educación tiene que ser, por lo tanto, capaz de visibilizar las desigualdades, de tomar conciencia sobre estas desigualdades y de romper con los mecanismos que las normalizan, naturalizan y crean y recrean, buscando otras alternativas de acción. Sabemos que vivimos en sociedades muy desiguales, y sabemos también que la igualdad es necesaria pero no es suficiente; por este motivo, necesitamos reconocer las diferencias, ampliar las ciudadanías reconociendo esas diferencias e integrándolas sin caer en algunas de las trampas antidemocráticas que este siglo XXI nos presenta. Una de esas trampas, quizás la que nos tenemos que detener a analizar con mayor detalle, es la tensión entre mercado y ciudadanía.

En el modelo económico capitalista y neoliberal actual, la ciudadanía se valora en tanto acceda al consumo, más que valorados como ciudadanos portadores de derechos, somos valorados como consumidores, y esto acentúa el riesgo de que lo público y lo común –esos elementos tan centrales para nuestra convivencia– pierdan espacio, dejen de ser los espacios primordiales de interacción ciudadana, debilitando los vínculos sociales colectivos. Esto, además, es un reto particular para nosotras las mujeres, que tenemos aún mecanismos que invisibilizan más nuestros aportes en el ámbito reproductivo, en el ámbito cotidiano, porque no obedecen a mecanismos de mercado ni a los intereses de la política. Mediante los estudios de la economía y la sociología del cuidado sabemos que los ámbitos reproductivos siguen siendo la base de la exclusión ciudadana de las mujeres en nuestro continente, y siguen siendo, además, el fundamento de los contratos de género y de la división sexual del trabajo tradicional y conservadora. La pregunta es ¿cómo abordamos estos desafíos? En primer lugar, creo que es profundizando la comprensión y el entendimiento de la igualdad, justamente como reconocimiento de las diferencias. Aquí nuevamente tenemos muchas pistas en la teoría social, y los invito también a recorrer las pistas que la teoría feminista nos da para entender estos puntos. En segundo lugar, tenemos que trabajar por una propuesta crítica y emancipadora, que nos permita desarrollar una mirada alternativa sobre nuestro modelo de convivencia, y esto me lleva al tercer punto, o tercer gran desafío, que es justamente introducir la dimensión política en la vida cotidiana como forma de construir esa propuesta crítica y emancipadora.

Todo esto nos lleva a una labor crítica que conduce a la necesidad de configurar un nuevo pacto social, basado en la crítica de los presupuestos metodológicos y epistemológicos que nos han dominado durante siglos, y allí nos vamos acercando a nuestro querido amigo Boaventura de Sousa Santos, con sus epistemologías del sur de las que

conversaremos más adelante. Tenemos necesidad de cuestionar esos presupuestos metodológicos y epistemológicos, pero incorporando la dimensión cotidiana que planteaba con anterioridad y que nos lleva, entre otras cosas, a cuestionar desde dónde nos posicionamos, desde dónde nos construimos como varones y como mujeres. Este pacto implica una resignificación de la ciudadanía, de la conciliación de los tiempos y de los espacios de la vida en este marco que hoy nos impone el mundo globalizado.

El desafío principal es la igualdad, pero como nos dice Boaventura, tenemos que trabajar también en la integración de las diferencias. Para poder profundizar y conversar un rato sobre estos aspectos, tenemos el gusto de tener entre nosotros a un gran amigo en común, un amigo que ha realizado aportes muy significativos a las Ciencias Sociales, y que es, sin lugar a dudas, un referente intelectual pero más importante aún, un referente ético y político para todos y todas nosotras. La mejor forma que tenemos de homenajear a un intelectual es leerlo y, por eso, hoy queremos hacerles un regalo más en el marco de este evento. Queremos entregarles a todos el libro de Boaventura de Sousa Santos *Educación para otro mundo posible*. Este libro ha sido un esfuerzo conjunto: por supuesto, del autor, pero también de CLACSO, del CELDALC y del Centro de Pensamiento Pedagógico, y recoge alguno de los principales textos que Boaventura ha producido en torno a la educación. Creemos que esta es la mejor forma de homenajear al autor, al intelectual, al referente ético y político que es nuestro querido amigo Boaventura de Souza Santos.

Como en la introducción yo planteaba el tema de igualdad, desigualdad, los desafíos que esto representa en nuestra región latinoamericana y caribeña, una de tus frases, “tenemos el derecho de ser iguales cuando nuestra diferencia nos interioriza, y tenemos el derecho de ser diferentes cuando nuestra igualdad nos descaracteriza”, ¿qué comentarios te merece Boa?

Boaventura: Sabes, Karina, yo soy una persona muy emotiva, muy emocional, de razón caliente, aprendí con los indígenas el concepto de corazonar, y este momento para mí es un momento de corazonar, es un momento muy intenso, de estar muy juntos con emoción enorme, muchas gracias a ustedes. Esto es cultura, esto es paz, esto es democracia, esto es convivencia, este futuro de Colombia y del mundo que está en nuestro corazón, gracias a ustedes.

En cuanto a tu pregunta, Karina, realmente yo pienso que nuestro problema es que tenemos que mantener una tensión entre los valores fundamentales, ¿qué es realmente la igualdad? Porque vivimos en sociedades donde los ocho hombres más ricos tienen tanta riqueza

como la mitad más pobre de la humanidad, es un escándalo. Por otro lado, debemos pensar que los conceptos que usamos antes, de igualdad, dejan en la sombra a la invisibilidad, la ausencia: las mujeres, los indígenas, los afrocolombianos, afroargentinos, afroloquesea, gente de matriz africana, dejaron tanta gente, tanta gente de fuera, que fueron excluyentes, por eso era una igualdad desigual. Nosotros estamos intentando saber cómo se igualiza la igualdad, y esta se igualiza a través del reconocimiento de la diferencia. Con el reconocimiento de la diferencia, el problema que tenemos es que, realmente porque somos hijos del pensamiento crítico y de una idea de igualdad, de igual forma, fuimos víctima de la idea, de que siempre que hay una diferencia hay una jerarquía, hombre-mujer, sociedad-naturaleza, blanco-negro, indígena-mestizo, y estas jerarquías son las que matan la convivencia y la solidaridad. Entonces, ¿es posible mantener las diferencias? Porque un blanco no quiere ser como un negro, un hombre no quiere ser como una mujer, una mujer no quiere ser como un hombre, pero quieren ser iguales, entonces quieren ser diferentes y quieren ser iguales, ¿cómo se hace eso? Eliminar las jerarquías y mantener las diferencias. Es un proceso histórico que no es fácil, porque la dominación capitalista, colonialista y heteropatriarcal en que vivimos, está siempre, siempre, impidiendo que estas diferencias sean separadas de las jerarquías. Pero es una lucha contra la corriente que afrontamos todos los ciudadanos, científicos y activistas, de los que hay tantos acá, de derechos humanos y de democracia, de desarrollo local, de tantas cosas lindas que se hacen en este país. En esa lucha de reconocimiento de diferencias es con igualdad, porque si la diferencia solamente es como identidad, pero como un gueto, no la queremos.

KB: Sí, sobre todo las diferencias que son las que producen desigualdades, ¿verdad? Colocar el énfasis allí, y allí tus tres palabras claves, despatriarcalizar, descolonializar y desmercantilizar, como los desafíos principales que tenemos hoy. En torno a estos tres conceptos, ¿desde dónde nos posicionamos para poder analizar y deconstruir esos imaginarios coloniales, patriarcales, capitalistas, mercantilistas, en tu caso?

Boaventura: Nosotros estamos muy decididos a que realmente se desmercantilen nuestras sociedades, no quiere decir que somos enemigos de la sociedad o la economía de mercado. La economía del mercado existe, y hay mercados capitalistas y mercados no capitalistas, pero una sociedad de mercado, es algo moralmente repugnante, una sociedad donde toda la convivencia tiene un precio de mercado, un valor financiero, es repugnante, y por eso tenemos que desmercantilizar y en

esa medida también necesitamos de un estado protector, y no solamente un estado represivo, violento, criminal, que muchas veces en nuestro continente es el tipo estado dominante en este momento. Entonces, necesitamos de eso para desmercantilizar. Cuando una persona está enferma tiene dos posibilidades si tiene plata puede ir al médico, y si no tiene plata muere, a menos que haya un servicio público de salud; es eso, interacciones no mercantiles lo que necesitamos.

Por otro lado, también es necesario descolonizar, porque nuestras sociedades son coloniales todavía. Yo cuando trabajo con pueblo de matriz africana o indígena, para ellos no hay dudas, la independencia de las colonias latinoamericanas, no ha traído el fin del colonialismo, porque hay racismo, porque hay xenofobia, porque hay mucha hostilidad de diferencias, degradación ontológica, de gente que no es verdaderamente gente, gente que es muerta porque es desechable, descartable, entonces el colonialismo sigue de alguna manera con una violencia enorme. Por ejemplo aquí, en Colombia, lo que está pasando en los territorios, que es prácticamente un exterminio de líderes sociales, porque desde 2016 ya mataron, asesinaron a 479 líderes sociales. Esto realmente no es un proceso de paz, es un proceso de guerra, disfrazado de paz, y a eso, nosotros nos tenemos que oponer.

Finalmente, también despatriarcalizar, porque las mujeres fueron también durante mucho tiempo, seres considerados inferiores, fueron víctimas de una exclusión radical, en todo el espacio público, y como Karina decía antes, toda esta idea de que el trabajo de las mujeres no tiene que ser remunerado, no tiene que ser verdaderamente evaluado en la sociedad, porque es reproductivo, es una tontería, es productivo por supuesto, toda la economía de cuidado de los niños, de la casa, de la familia, es extremadamente productivo, y por eso hay que cambiar todas nuestras nociones, y hay que pensar con otro pensamiento, y en eso que estamos con las epistemologías del sur.

KB: Vamos a los contenidos del libro ahora, específicamente sobre la pedagogía del conflicto y el proyecto educativo emancipador. En uno de los capítulos del libro que lleva como título “Para una pedagogía del conflicto”, señalas que el objetivo principal del proyecto educativo emancipador, consiste en recuperar la capacidad de asombro y la capacidad de indignación, y orientarla hacia la conformación de subjetividades inconformistas y rebeldes. Hay una frase tuya cito: “me resisto a resignarme, me resisto a creer que no hay alternativas, este mundo es feo, es desigual, lo sabemos, pero los jóvenes buscan un pensamiento no solo crítico, sino también propositivo”. Entonces, Boa, ¿qué implicancias tiene este proyecto educativo emancipador en las prácticas cotidianas de los docentes que son la mayoría de los que hoy

están aquí presentes? ¿Cuál es el rol de los docentes en este proyecto educativo emancipador?

Boaventura: El ejercicio de democracia es para mí lo más importante que podremos tener, yo pienso que la educación es la alternativa a la guerra, y por eso hoy no es tan apreciada, y vemos que hay tantas críticas y luchas de gobiernos conservadores, por ejemplo en Brasil, donde venimos de un presidente que realmente hace una guerra total contra la educación. Nosotros, sin esperanza no podemos resistir, sin capacidad de indignarnos, porque la indignación es la amiga de la esperanza, nosotros nos indignamos porque el sufrimiento es injusto, es injusto y nos indigna, porque pensamos; y el neoliberalismo, muchas veces quiere hacer pensar que si somos pobres la culpa es nuestra, no de la sociedad, y si somos ricos fue dios que nos dio la bendición. No, no es eso, nosotros somos pobres, de hecho no hay pobres en nuestra sociedad, hay gente empobrecida para que mucha gente se haya visto enriquecida, entonces, hay mucha gente empobrecida y la educación es exactamente mostrar que ser pobre no es una fatalidad, no es una fatalidad sin esperanza. Hoy mucha gente en el mundo tiene solamente miedo, no tiene esperanza. Nosotros estamos intentando con los procesos educativos críticos, libres e independientes, devolverle la esperanza a la gente, y es la tarea que tenemos en estos momentos.

KB: Las epistemologías del sur es otro de tus núcleos centrales de referencia. ¿Qué saberes necesita un docente del siglo XXI para poner en práctica las epistemologías del sur en las aulas para trabajar en definitiva con ese conocimiento como emancipación?

Boaventura: Esto será el tema de mi charla. Quiero ser, por un lado, bastante analítico porque pienso que es mi rol también ser analítico y crítico, pero también propositivo, y nosotros necesitamos de la utopía, yo no estoy para nada en contra de la utopía, pero tendremos que tener con utopías realistas, de lo que se pueda hacer, por ejemplo, en la sala de aula. Hay mucha educación por fuera de la escuela, entonces, es toda la sociedad la que tiene que compartir con nosotros esta idea de las epistemologías del sur.

KB: ¿Y sobre la universidad? Como sabes, desde CLACSO nosotros tenemos un compromiso muy fuerte en la producción de conocimiento para la transformación social, bueno, tu sos nuestro aliado en eso, ¿verdad? Y allí, uno de los desafíos mayores es justamente trabajar con nuestras universidades hacia lo que tu haz denominado una universidad comprometida. ¿Qué comentarios nos harías hoy sobre esto?

Boaventura: Nosotros tenemos que defender la universidad pública, porque realmente se está hoy desarrollando un sistema, al que podemos denominar capitalismo universitario, que transforma a la universidad en un negocio, y una empresa. Los estudiantes ya no son ciudadanos, son consumidores, y los profesores tampoco, son coautores de su universidad pero son, antes de todo, obreros, digamos así, calificados por supuesto, pero obreros sin autonomía, sin capacidad de decisión, sin estructuras democráticas internas dentro de la universidad. Debemos también considerar que muchos profesores universitarios hoy se sienten intimidados porque tienen miedo que los poderes conservadores y reaccionarios los puedan agravar, y puedan de alguna manera perjudicarlo o incriminarlo en el futuro. Necesitamos de la libertad de enseñar, y esa libertad es fundamental para mantener la universidad pública, como algo que no puede ser gerenciado como una empresa capitalista, porque su misión es realmente desmercantilizar la sociedad.

El conocimiento tiene valor, no solamente, hay conocimiento con valor de mercado, por supuesto, todas las universidades producen conocimiento que genera patentes por ejemplo, tiene valor, pero hay mucho conocimiento ético, político, religioso, secular, que no puede tener un valor de mercado. Tenemos que producir valores que no tengan valor de mercado, que no se compren ni se vendan, y la universidad es el lugar donde esto se puede hacer.

KB: Antes de dar paso a tu conferencia. No puedo dejar de preguntarte por el Foro Social Mundial. En tu capítulo sobre el Foro planteas que la alternativa epistemológica propuesta por el Foro Social Mundial, es que no hay justicia global sin justicia cognitiva social. ¿Qué representa esto hoy para ti?

Boaventura: El Foro Social Mundial fue la escuela de mi vida en este milenio ya, y fue donde aprendí que realmente la gran deficiencia nuestra, en universidades y escuelas, es que nosotros enseñamos el conocimiento de los vencedores de la historia, pero nunca el conocimiento de los vencidos, los que estuvieron en la lucha, los indígenas, las mujeres, los pobres, los negros, que se quedaron en sus veredas, asesinados, invisibilizados, sin ninguna atención, ni de nosotros, porque nuestro conocimiento no llega a ellos, y cuando llega, es un conocimiento racista, colonialista, capitalista y patriarcal, no les sirve, y por eso Paulo Freire nunca podría aceptar ese tipo de educación. Estamos aquí en un contexto muy distinto, yo pienso que el Foro Social Mundial nos ha mostrado que estamos en un tiempo muy distinto, claro, ahí estuvimos, con miles de personas, yo estuve en todos desde 2001. Pero estamos en un tiempo que necesita realmente tener esos grandes, gigantes, porque

nosotros nunca creamos las cosas desde nada, son los movimientos que nos han dado la fuerza, la teoría, el trabajo, como Paulo Freire, como un gran sociólogo de este país, que muchas veces está casi olvidado, Orlando Fals Borda. Fue mi maestro en muchas cosas a lo largo de los años en este país, entonces, a cuidar su idea de ciencia propia, ahí, por el caribe estaba trabajando con las comunidades campesinas de la costa, libros fabulosos, formulas fabulosas de enseñar a la gente, de otra manera. Entonces, esto para mí fue mi escuela, yo quiero que haya un profesor, que merezca realmente tener estos maestros, muchos de ellos analfabetos, pero con tanta sabiduría de vida, que me han enseñado casi todo lo que sé.

KB: Te agradezco especialmente esta posibilidad de conversar y ahora damos paso a tu conferencia.

Boaventura: Vamos entonces a la última parte de este magnífico, maravilloso, extraordinario evento, que realmente aquí en Medellín, donde no podría imaginar, a pesar de conocer esta ciudad desde los 90, no podría creer que gracias a CLACSO, Cedalc, alcaldía de Sabaneta, y la secretaria de educación de Antioquia, yo estuviera acá con todos ustedes, pudiendo disfrutar de mi libro, que es un producto de 40 años de reflexión sobre la educación, y con un prefacio de una gran postdoctoranda mía, Irma Gómez, que fue una gran líder del movimiento negro en Brasil, y después Ministra de la Ciudadanía e Igualdad de la presidenta Dilma Rousseff.

Entonces, yo voy a dedicar mis palabras a discutir la educación por otro mundo posible, porque este no nos sirve. Este es un mundo que casi me sorprende a mí como sociólogo, es más fácil hoy imaginar el fin del mundo, que imaginar el fin del capitalismo que nos domina. ¿Cómo es posible? Los jóvenes de todo el mundo, no los políticos, los jóvenes, se están rebelando en las calles, en defensa de la madre tierra, de los indígenas, que tanto nos han enseñado con la Pachamama en este continente. Defender la tierra con el miedo de que en 30 años, quizás no sea posible estar acá, porque el calor, que aquí es grande pero soportable, aumentará 5 o 6 grados más de temperatura, entonces, estamos en un mundo que nos sorprende por tanta desigualdad, tanta inercia, tanta falta de alternativa.

Cuando se inició el siglo XX, había dos grandes modelos de transformación social, la sociedad era muy desigual, como la nuestra, era muy turbulenta, criminosa. Europa, por ejemplo tenía una tasa de criminalidad altísima en ese momento, y existían dos grandes modelos para transformar la sociedad. Uno, era la revolución, que después fue la Revolución Rusa de 1917. La otra, era el reformismo democrático, ir de

reforma en reforma por la vía democrática, hasta llegar a una sociedad post capitalista, el nombre no interesa, post capitalista. Entramos en el siglo XXI, y ninguna de estas alternativas existe, la revolución no está en la agenda y el reformismo tampoco; lo que está en agenda es el contra-reformismo, ir en contra de los derechos sociales de los trabajadores, de los maestros de la educación, de la educación pública, en contra de la salud pública, de las pensiones públicas. Es decir, recortes de políticas sociales en nombre de una crisis permanente, que a la vez de ser explicada, explica todo, se recortan los salarios por la crisis, se privatiza la economía por la crisis, se quiere invadir los territorios indígenas con la minería, por la crisis.

Pero, ¿qué explica la crisis? La crisis tiene que ser explicada, y aquí sí la educación es fundamental. Les voy a dar mi definición sencilla de lo que es educar. Educar es crear conciencias, coautoras de futuros compartidos, porque no hay transformación social, si no hay una conciencia de que el sufrimiento que hoy sentimos, que tanta gente sufre en el mundo, es injusto. La sociedad podría ser más justa, ya en el pasado quizás lo fue, pero en la actualidad cuando nosotros vemos la gran diferencia que existe entre ricos y pobres, es hoy como nunca antes, nunca ha sido tan grande la desigualdad social. Entonces la conciencia es necesaria para una idea transformadora, pero conciencias coautoras quiere decir que nosotros solos no podemos resolver el problema.

El neoliberalismo le está diciendo a todos ustedes, mismo a los maestros, para que enseñen las clases, que los alumnos tienen que ser emprendedores. Emprendedor es la palabra más peligrosa e infame de nuestra educación hoy. El problema es la manera en que está siendo utilizada en los departamentos, es que tú tienes que ser tu propio negocio, tu cuerpo y tu vida tienen que transformarse en tu propio negocio, y ser un emprendedor de suceso, pero no dicen que es imposible que todos podamos tener éxito. Para que yo tenga éxito, alguien tiene que fracasar, alguien tiene que ser derrotado, lo que implica una falta de solidaridad con el otro emprendedor; no puedo transmitir mi conocimiento a otro emprendedor, porque está en competencia conmigo, entonces se destruye la sociedad, se destruye la capacidad de cohesión social, porque no es un emprendurismo colectivo, cuando lo es, es muy interesante, una cooperativa colectiva por supuesto, pero cuando es la autoría y no la coautoría, es realmente un principio destructivo de la sociedad, de la sociabilidad y de la solidaridad. Hoy nos encontramos cada vez más gente que considera que no es solidaria, sino consigo, con su propia persona. Está completamente aislada, por eso es que asistimos a la banalización del horror.

Ayer dediqué mi charla a María Pilar Hurtado, líder de Tierralta, Córdoba, que fue asesinada enfrente a sus hijos. El 21 de junio, se la

dediqué con todo el corazón. Muchos de ustedes saben que soy miembro del consejo asesor de la comisión de verdad de Colombia, un hombre de paz, comprometido con la paz de este país, y por eso es para mí muy costoso ver que muchos líderes, con los cuales he trabajado en el pasado, en el Cauca y por todos lados, están siendo asesinados, ya son 479 desde que se firmaron los acuerdos. Es por eso que nosotros tenemos que crear la idea, de nuevo, de solidaridad, en contra de la banalización del horror, porque la gente ve hoy un líder asesinado, mañana es otro, la lideresa Bonelli, del paro cívico de Buenaventura, está amenazada de muerte, y hasta ahora, no le han dado seguridad. Yo no quiero dedicar mi próxima charla a ella, yo quiero que ella viva en Buenaventura, en su lucha como lideresa. Son las mujeres que están en la lucha por la paz. Coautores sí, para futuros compartidos.

El modelo de este momento nos dice que no hay alternativa, las sociedades son así y tienen que ser siempre así. El capitalismo va a vivir para siempre, el colonialismo para siempre y el patriarcado para siempre, no hay alternativa, y por eso no hay futuro, si no hay alternativa no hay política, la política es sobre alternativas, tampoco hay futuro. Se está realmente creando la idea de un eterno presente, y los educadores van a estar muy presionados para no mirar al futuro ni al pasado, sino a este eterno presente, y eso, a mi juicio, es lo más peligroso para la educación, porque lo que permite conectar el pasado con el presente y el futuro, es el conocimiento.

La información es otra cosa, la información es el eterno presente, ustedes reciben en vuestro WhatsApp hoy una información, mañana otra, mañana otra, mañana otra, discontinua, y parece que nada tiene relación con nada. La articulación del pasado, del presente y del futuro, de la memoria con anticipación, de la historia con un futuro distinto, desaparece. Entonces, cuando nos dicen que estamos en una sociedad de conocimiento, por veces, mienten. Porque es realmente una sociedad de información. La información es importante, pero no es conocimiento, no podemos confundir las dos cosas. El futuro compartido es la idea de que no hay una sola verdad, un solo modelo, de vida futura. Tenemos que construir la pluralidad, la diversidad, con respeto de las diferencias, estos diferentes futuros, convergentes, pero distintos, y esta pluralidad es lo que nos está faltando.

Hay muchos países del continente en donde los maestros están adoctrinando a sus estudiantes. Quiere decir que no están enseñando que hay alternativas en esta sociedad, que el conocimiento es plural, que hay diferentes versiones de muchos aspectos políticos sociales de la vida, no enseñan la diversidad. Adoctrinar es partir de la posibilidad de que hay una sola verdad, que no existe la posibilidad del error, y que no se discute con quien tiene una opinión distinta. Esto da como resul-

tado la política del odio, del enemigo, con el adversario yo no discuto, al enemigo, lo mato. Estamos en una lógica donde las democracias pueden morir democráticamente, al elegir antidemócratas para los gobiernos. Los antidemócratas son muy claros: no les gustan los adversarios, les gustan los enemigos, porque los enemigos son para matar y destruir, con los adversarios tienen que argumentar.

Los docentes deben ser los grandes maestros de la argumentación, son los que con los estudiantes trabajan la historia y asuntos corrientes, deben dar diferentes perspectivas tomando su posición y nunca diciendo que es la única posible. Nosotros respetamos democráticamente la diversidad de los argumentos. Por eso, con esta definición de educación, vamos a ver que el contexto en que nos encontramos es muy duro, porque es un contexto de tiempo descendente. Ya tuvimos tiempos mejores, conquistas que pensamos irreversibles en este continente.

Cuando leí los acuerdos de La Habana hace pocos años, me dije: “qué cosa linda, este documento debe ser leído por todos los colombianos”, porque es un proyecto de país, con defectos, por supuesto, pero que se puede discutir. ¿Cuál fue mi sorpresa? La mayoría de los colombianos acabaron en un referéndum votando en contra de la paz. Nadie en el mundo ha entendido esto, y tendremos que hacer un trabajo sociológico profundo que se explique esas razones, yo no voy a detallarlas aquí, aunque también he estudiado ese tema. Esto demuestra cómo fue difícil en este contexto hostil a la paz, que manipula la opinión pública, para que ésta decida por la continuidad de la guerra, en contra de una victoria, que era la gran victoria. Cuando vi que todo el continente se estaba deshaciendo desde Brasil, Argentina, Venezuela, Ecuador, Colombia finalmente nos daba una buena noticia: después de 50 y muchos años de guerra, la paz.

La paradoja, hablaba con otros colegas, era que cuando estaba aquí trabajando en los ‘90, había mucha paz en el medio de la guerra. Había la guerra, claro, la guerrilla estaba por ahí, pero íbamos al campo, y veías tanta fiesta, organización, grupo organizado, tanta paz en medio de la guerra, y ahora yo veo tanta guerra en medio de la paz. Es casi una paradoja de 30 años después de mis primeros contactos con Colombia. Estamos en un contexto hostil, pero eso no significa que sea fatal. Hay que resistir, hay que traer alternativas.

Le quiero ahora mostrar cuáles son los principios básicos de la educación, a mi juicio, con los cuales debemos trabajar y ver cómo podemos, a partir de aquí, contribuir para otro mundo posible, lo voy a hacer en dos fases. La primera, es detallar cuáles son los argumentos principales, los principios básicos. Algunos son totalmente obvios, la educación es mucho más que la escuela, por supuesto. Cuando hace 10

mil años atrás se inventó la agricultura, los niños empezaron a aprender trabajando con los padres, ese es un primer acto de educación. Educación en la vida, no en la escuela, la vida ha sido siempre el gran motivo de educación. Toda la educación es auto-educación, esto significa que los estudiantes aprenden mucho mejor, no tanto por lo que les enseñan, sino por lo que observan dentro y fuera de la escuela. Vuestros estudiantes aprenden mucho más de lo que observan dentro y fuera de la escuela, de lo que ustedes les enseñan. Pero, ¿qué sucede cuando la realidad de la escuela es muy discrepante de la realidad en que viven los niños, los adolescentes? Este es el tema que discutimos en Sudáfrica, la escuela le da los valores de una sociedad democrática, sin embargo, cuando llegan a casa, ven que el padre golpea a la mujer, que la violencia está en todos lados, que el crimen organizado destruye la convivencia. Esos niños ven una contradicción entre la escuela y la realidad en que viven, y muchas veces los educadores no quieren comprometerse con esa discrepancia.

Para las próximas décadas yo preveo, que para gran parte de los maestros, la discrepancia entre la realidad del afuera y adentro de la escuela, va a ser cada vez más distinta. Por eso, la escuela tiene que ser un centro de convivencia muy fuerte, para servir de contracorriente a lo que está afuera. Al salir hacia afuera, nos encontramos con otro principio básico y es que la escuela continúa fuera de la escuela. Tiene que vivir y trabajar en y con la comunidad cada vez más.

Eso ya está sucediendo en Colombia, conozco algunos casos. Los maestros han sido golpeados y asesinados, sabemos eso, pero al mismo tiempo son una fuerza democrática de paz, que en las comunidades dan fuerza a todos los que quieren luchar por la paz. Yo trabajo con 3 organizaciones, universidades populares de este país, y son de las cosas más interesantes, la articulación de la escuela con la comunidad. La Universidad Intercultural Indígena Suroccidente, en Cali, Buenaventura, la Universidad Intercultural Indígena de Popayán y la Escuela Campesina en San José de Apartado. Esta gente, en medio de la guerra, en medio de actores armados, busca una educación relevante para los niños por la paz y la democracia, con riesgos, por supuesto, pero lo están haciendo de una manera brillante. Es por eso que en el año 2020, con el apoyo de CLACSO –ya hablé con Karina–, Colombia va a ser la sede del Foro de las Universidades Populares.

La educación es la búsqueda de la autoridad en contra del autoritarismo, es fundamental distinguir entre autoridad y autoritarismo. Todos, otro principio fundamental, todos los saberes son incompletos. Nunca un maestro o profesor está totalmente preparado para las sorpresas de la sala de aula, esta es un campo de sorpresa constante para los maestros. Esa capacidad de espanto y sorpresa tiene que partir con

algo que aprendí de un gran filósofo del siglo XIV, Nicolás De Cusa, con un libro llamado *La ignorancia esclarecida*: yo no quiero ser muy ilustrado, quiero ser un ignorante esclarecido. ¿Qué es un ignorante esclarecido? Es un ignorante que sabe los límites de su conocimiento. Yo, que trabajo con indígenas, sé que mi cultura eurocéntrica, de formación católica, no puede entender la concepción de un río sagrado, que un río no es simplemente un río para un indígena, es sagrado, tiene espiritualidad; que un nevado tiene una espiritualidad. A mí me enseñaron que la espiritualidad estaba en el cielo, y aquí aprendí que está en la naturaleza y en la Madre Tierra. Entonces, hay límites en mi conocimiento, pero, desde que yo los conozco, puedo articularme con ellos. A eso llamo traducción intercultural, que es un concepto fundamental de las epistemologías del sur, que es intentar traducir mi concepto de naturaleza con el de Pachamama, que no es la misma cosa.

Todos los saberes son incompletos y, por lo tanto, los estudiantes son detentos de saberes, porque y aquí aparece otro principio, todo el sistema de conocimientos es un sistema de desconocimientos. Cuando nosotros enseñamos cosas a nuestros niños, adolescentes y estudiantes, muchas veces esto consiste en rehusar, refutar el conocimiento que han traído de sus comunidades, de sus culturas ancestrales. Así, sin saber, cometemos lo que denomino epistemicidios: matamos el conocimiento del estudiante. Yo ayer comentaba una historia de mi asistente de investigación que estaba estudiando derecho en la facultad, y cuando el profesor le decía que la tierra es una propiedad inmóvil que se puede comprar y vender, Elizabeth levanto el brazo y dijo: “profesor, en mi comunidad, nosotros no podemos comprar o vender la tierra, porque la tierra no nos pertenece, nosotros pertenecemos a ella”. El profesor miró a la estudiante, y le respondió: “mira, yo estoy aquí enseñando el código civil, no me interesa esas cosas de ustedes los indígenas, pienso que son tonterías”. Ella llegó a mi oficina llorando y diciendo: “profesor qué es esto, quiere decir que el conocimiento de mi comunidad no sirve para nada?” No, Elizabeth, tú vas a ser mejor que tu profesor, porque vas a conocer el derecho oficial del código civil, pero vas a conocer también el propio. No te vas a olvidar del derecho de tu comunidad, y mañana como abogada puedes ayudar a defender a tu comunidad, porque conoces los dos derechos, tu eres mejor que tu profesor, porque tienes esa capacidad intercultural.

La educación es tiempo-intensiva, este es otro principio. Ustedes no pueden acelerar vuestra enseñanza, y lamentablemente, los cálculos que están haciendo de vuestro trabajo, es un asesinato de la innovación y de la calidad de la enseñanza, el Sistema PISA es un desastre, y casi criminal para el futuro de una educación transformadora. Porque el Sistema PISA va a evaluar en algunas pruebas de ciencias y matemá-

ticas, y se olvida de todo lo otro, de la relación de ustedes con los estudiantes, el tiempo que pasan con los padres de los estudiantes, que van a la comunidad, nada les interesa para la evaluación PISA, entonces, lo que no cuenta, queda invisible. Estamos produciendo una masiva sociología de las ausencias porque se logran invisibilizar muchas de las vivencias más ricas de la escuela, que no puede ser substituida por la familia, como ahora plantean los conservadores en Brasil para que los niños vuelvan a ser educados en la casa. La escuela es donde está la socialización con la diferencia.

Para nosotros, para mí, los mejores amigos son los de la escuela, ahí se crea la sociabilidad, la diferencia, el diálogo, la convivencia, la tolerancia. En la familia todos piensan casi de la misma manera, porque muchas veces con el machismo, si la madre piensa distinto del padre, el padre la puede golpear, entonces no es autoridad, es autoritarismo, nada más que eso. La educación tiempo-extensiva, para esa calidad de educación que tenemos, porque pienso que esa es la verdadera autonomía por la que debemos luchar. Hay dos tipos, una es educar para la autonomía para que el estudiante sea dueño de sí mismo, dueño también de su trabajo para un futuro mejor. La otra, para que el estudiante sea un esclavo de sí mismo, y realmente, hoy en día, el emprendedurismo no quiere que tú seas de hecho, dueño de ti mismo, tu eres de hecho, un esclavo de ti mismo. Porque la gran parte de tu trabajo no es pago, ¿cuántas horas de noche frente a la computadora haciendo CV tras CV, portafolios, cartas de recomendación para un empleo que nunca va a surgir muchas veces, y cuando surge es tan precario? ¿Quién va a pagar eso? ¿Dónde están las 8 horas cuando las empresas quieren que el obrero esté disponible 24 horas si está en el sistema financiero? Estamos creando exclusiones radicales, y eso está matando al espíritu crítico y al conocimiento libre e independiente. Aquí, entro en la última parte de mi charla: la alternativa.

La alternativa son las epistemologías del sur que he propuesto, y ustedes tienen varios libros, el último, se llama *El fin del imperio cognitivo* y está publicado por Trotta en España, disponible acá. Hay partes de todo mi trabajo que están disponibles, en esta antología de mi trabajo que CLACSO ha producido, son 1300 páginas, donde está mi epistemología, y ustedes pueden descargar libremente. No pagan nada, como no han pagado por el libro, es libre, de acceso completo.

¿Que son las epistemologías del sur? Es mostrar que hemos desperdiciado mucho conocimiento en nuestras escuelas y universidades al considerar que hay solo un conocimiento riguroso y válido, que es el académico que nos enseñaron en las universidades. Por eso, podemos despreciar, devaluar, no reconocer el conocimiento popular, indígena, afro, de mujeres, de las periferias, de grupos sociales, de organización

y de movimientos. Todo este conocimiento, porque toda la práctica genera conocimiento, es despreciado porque la ciencia, desde el siglo XVII, y particularmente desde el XIX, fue una ciencia muy apropiada por las elites de los países. Yo soy un cuentista social, no soy anti ciencia, pero la ciencia es solo uno de los saberes del mundo. Gran parte de la población mundial, no vive con conocimiento científico, vive con conocimiento campesino, urbano, de las comunidades indígenas, de todo el mundo. El 70% de nuestros alimentos son producidos por un sistema no capitalista, es campesino, familiar, con otros conocimientos. Entonces, como digo siempre, si quiero ir a la luna, necesito de conocimiento científico, pero si quiero conocer el Amazonas y su biodiversidad, preciso de conocimiento indígena. Es decir, para diferentes propósitos, diferentes conocimientos, y la escuela tiene que mostrar a los estudiantes, que esta monocultura de la ciencia, debe ser sustituida por una ecología de saberes. Hay diferentes saberes para diferentes tipos de propósitos, por ejemplo, la ciencia no les permite a ustedes responder a un estudiante que les pregunta: “profesora, ¿cuál es el sentido de la vida?” No hay manera científica de responder esto. La ciencia no sabe ni el sentido de la ciencia, quien lo dijo, fue Weisegger. Si un estudiante les pregunta: “Maestra, ¿qué es felicidad?” No existe una respuesta científica para eso. Nosotros cuando intentamos hacer esto, somos ridículos científicamente.

Hace un mes yo estaba en Helsinki, en Finlandia. En ese entonces, acababa de salir un sondeo de opinión, con datos de todo el mundo, que decía que la sociedad más feliz, los ciudadanos más felices, eran los finlandeses, y hablo con los estudiantes de profesores que están en mi charla, y digo: “felicitaciones, ustedes son los más felices del mundo”, qué cosa linda, y alguien me acota: “profesor, ha visto la estadística del suicidio?” Son los que más se matan en Europa. ¿Se suicidan de felicidad, quizás? ¿Qué es esto? Considerar la felicidad con criterios cuantitativos no demuestra la felicidad, porque se puede ser pobre sin ser miserable y ser feliz, más que muchos ricos. La felicidad no se puede determinar científicamente, porque cuando se cuantifican estas cuestiones se las descalifica.

Ustedes tienen que recalificar las cualidades que no pueden ser definidas o medidas científicamente, y esa es una misión muy fuerte. Ante la pregunta ¿por qué la sociedad es tan injusta? ¿Se puede responder científicamente? Hay muchas cuestiones para las cuales no tenemos respuestas científicas, entonces, necesitamos de otros saberes, y lo primero, principio de las epistemologías del sur, es el conocimiento de los que han luchado en contra del capitalismo, en contra del colonialismo, del heteropatriarcado, los que han luchado, porque las luchas producen conocimiento. Muchas veces este es el conocimiento de los vencidos,

y nuestras universidades nos enseñan solamente el de los vencedores, entonces, la escuela tiene que pasar de la monocultura del saber, a las ecologías de saberes.

La segunda ecología, la segunda monocultura es la de la escala dominante. Dice lo siguiente, lo que es importante es lo global y universal, el local y particular no cuenta, no son importantes, si es particular y local no interesa, lo importante es lo universal, y ¿qué es lo universal? Lo válido independientemente del contexto, pero es muy problemático este concepto de universalidad, y por eso, es muy importante que nosotros no nos quedemos con la idea de que el global y el universal son las únicas escalas para evaluar la realidad. Tenemos que evaluar con cariño una lucha local, porque ustedes, por ejemplo, van aquí a una lucha contra la minería, ven que la lucha de la comunidad, como el asesinato de María Pilar Hurtado, es local, es nacional y es global. Este caso condensa las 3 escalas. Todo lo que es local en nuestro tiempo, también es nacional, y muchas veces es global. Porque si no hubieran empresas multinacionales y globales, con la voracidad de los territorios, no habría tanto asesinato local. El local, está articulado con el global.

En tercer lugar –son 5 las monoculturas–, es la monocultura del tiempo lineal, la idea de desarrollo. Todos nosotros asistimos a esta idea de que hay un progreso, una línea, que el tiempo es lineal, y sigue irreversiblemente adelante, y quien va adelante es el país desarrollado, y los otros, subdesarrollados. ¿Qué quiere decir subdesarrollados? Cuando este concepto fue inventado solo cinco países eran desarrollados, todo el resto era subdesarrollado. ¿Es posible que un sociólogo de Bangladesh inventara un concepto donde la gran mayoría de la población del mundo, estaba en el lado errado de la historia, por estar subdesarrollados? No, es un concepto que obligó y que intentó demostrar que todos los países del mundo tendrían que seguir el mismo modelo de desarrollo. Eso es violencia, no hay que seguir un solo modelo, hay diferentes. Pero lo peor, es que el tiempo no es lineal, ¿ustedes conocen el tiempo del campesino, el del indígena o el de muchas comunidades? Es el tiempo de la siembra, de la cosecha, un tiempo mucho más circular, mucho más lento, que no es lineal, es espiral. Enseñen a los estudiantes el tiempo espiral, es complejo, no lineal, porque si no, ustedes están produciendo la pérdida de autoestima de vuestros estudiantes, porque todos van a considerarse subdesarrollados, y a nadie le gusta.

No es subdesarrollada la convivencia en el campo, ni como nos contamos las cosas. Subdesarrollada es mi vivencia en USA, donde vivo parte del año hace 45 años, vivo ahí, y qué pobreza de relaciones humanas, no hay tiempo, solo hay falta de tiempo. No se gerencia tiempo, se genera falta de tiempo, y nosotros estamos siguiendo esa línea, cuidado. Pensamos que acelerar el tiempo es aumentar la vida, no, acelerar el

tiempo, muchas veces, es vaciar la vivencia, su densidad. ¿Cuántos de ustedes pararon los últimos meses 5 minutos a contemplar un bello paisaje? ¿Cuántos tuvieron tiempo? No tenemos tiempo para una vida contemplativa, y es necesaria. Por eso las epistemologías del sur, yo aprendí en las favelas cómo a la gente le gustaba contemplar el final de la tarde, discutir y conversar con amigos en la calle. Ustedes los ven en las historias de Gabriel García Márquez, y eso no es subdesarrollo, es calidad de vida, que es descalificada por el progreso urbano, por la idea urbana, de violencia e individualidad. Ustedes saben que nosotros en la ciudad ya no conocemos a nuestros vecinos.

Finalmente, hay una monocultura fundamental, que en la educación tenemos que cambiar, que es la monocultura de la productividad agrícola, o la ecología de las productividades. Nosotros, desde el siglo XIX, y ustedes saben porque tienen familia en el campo, que los campesinos cuando cultivan la tierra, cultivan, y los indígenas más, la tierra tiene que descansar un año, para después sembrar de nuevo. Tal como nosotros, si tomamos Red Bull todo el día, también debemos descansar. Entonces, hay que descansar, la tierra descansa, y ese es el concepto de productividad de la tierra campesina. En el siglo XIX, cuando se inventan los pesticidas para aumentar la productividad de la tierra, y esta debe producir más, más y más, en un ciclo de producción. Para el campesino, una tierra es productiva en varios ciclos de producción. Para la agricultura industrial, la tierra es productiva en un ciclo solo, después, puede quedar desierta muchos años, porque perdió toda sustancia.

Nosotros tenemos que cuidar que nuestros estudiantes, y nosotros mismos, debemos ser productivos para varios ciclos de vida, para varios momentos. Para eso, el concepto de productividad no puede ser para un ciclo, para un año, para una prueba; enseñar para pruebas es enseñar para ignorancia. Enseñar para la vida sí, no para las pruebas, esto es lo que quiere PISA, pero nosotros queremos otra cosa. Entonces, aquí, como ustedes ven, este aprendizaje de las ecologías, es uno que nos enseña que muchos de los conocimientos que fueron invisibilizados por la línea visual, que divide la sociabilidad de los iguales, de la gente que no es gente, que es verdaderamente subhumana. Esa línea visual nos ha empobrecido y nosotros tenemos que reconocer a partir de las luchas que nos enseñan lo que yo digo: las emergencias,

Trabajo bastante con raperos, jóvenes negros indígenas que hoy cantan canciones de protesta de los años 70 en canciones de rap. No leen mis libros, no los entienden, pero me entienden cuando hablo con ellos, cuando escribo letras de rap, que también lo hago, y cuando podemos conversar de arte. Mis clases son resumidas en rap. Yo tengo estudiantes de doctorado que son raperos, de varios países y hago un trabajo, por ejemplo, línea visual, epistemologías del sur, y al día si-

guiente una poeta o un rapero, hace un rap y lo presenta sobre el mismo concepto. Los estudiantes quedan maravillados con la diversidad del arte en la sala del aula porque la escuela tiene que salir del logocentrismo del libro por el arte, y salir del espacio cerrado para la comunidad.

Son las dos salidas necesarias, el arte va a ser fundamental para construir una cultura de paz y transformación social. Los artistas son los que ven mejor hoy en día la violencia de nuestras sociedades. Es por esto que los escogemos para las carátulas, vean mi libro sobre el caleidoscopio de las justicias en Colombia. Un artista ha escrito un arte fabulosa de un río de sangre, que era el río de la violencia de Colombia en los '90 de una manera artística y bellísima, que dice mucho más que el trabajo sociológico que yo hago con ellos. Por este motivo, quiero decir, amigos y amigas, maestros y maestras, que tenemos que cambiar las monoculturas a cinco ecologías y enseñar esta diversidad. Como pueden leer en mis trabajos, para tener un paisaje de conocimientos diversos enormes, la concepción y comprensión del mundo es mucho amplia que la occidental. Me impresiona que solo los grupos más castigados por el colonialismo eurocéntrico, nos están dando ahora la esperanza de rescatar el planeta, porque ahora usamos el buen vivir de los indígenas, el concepto de Pachamama, lo que no logramos destruir a pleno. Ustedes saben que en muchos países se mataron más indígenas después de la independencia que durante el colonialismo. Ellos nos están enseñando el futuro, por eso no son pasado, son futuro, son contemporáneos con otra cultura, y los campesinos y los afro, y también los pueblos Roma, que existen en este país y en todo el continente, que son los menos valorados y más olvidados. Esta diversidad de gente lo es también de conocimientos, y la escuela es esa manera maravillosa de ver esa diversidad, en donde está la democracia y la paz, es en esa diversidad que nosotros dejamos de ser conformistas y rebeldes incompetentes, para hacernos rebeldes competentes. Muchas gracias.

EDUCACIÓN Y DEMOCRACIA: CLAVES PARA ENTRAR AL FUTURO

Juan Carlos Monedero

Buenas tardes a todas y todos, gracias en primer lugar a la Universidad de La Plata, a CLACSO, a CEDALC y a Rodrigo López, a quien tengo ya como amigo, a la Secretaría de Educación de Antioquia, y al Municipio de Sabaneta. Muchas gracias por invitarme otra vez a compartir con lo que creo que siempre es la esperanza de un país, que son sus educadores.

Quiero comenzar con cinco ejemplos que de alguna manera tienen que ver con lo que plantea Boaventura de Sousa Santos, que es la sociología de las ausencias y de las emergencias. Ejemplos que tienen que ver con la voluntad de rastrear en el pasado cosas que están ahí, pero que han sido intencionalmente ocultas y, al mismo tiempo, intentar vislumbrar en el futuro cosas que pueden llegar, pero que tampoco las vemos porque no pertenecen a la racionalidad dominante.

La primera de estas cinco historias es de la Comuna de París de 1871. Saben ustedes que había una guerra entre Francia y Prusia en la cual los franceses se rindieron y entregaron los cañones. Al mismo tiempo, el gobierno era muy impopular, había llevado al pueblo a una guerra y había derribado las casas de los humildes. En definitiva, había mucho enfado, entonces, el pueblo de París decidió levantarse con unos reclamos que abrirían la democracia después en el siglo XX y XXI. Los comuneros que “intentaron asaltar los cielos”, en la expresión de Marx,

pedían la jornada laboral de 8 horas, comedores populares, viviendas que pudieran ser pagas sin que los alquileres agotaran el salario de las personas, que las mujeres embarazadas tuvieran una silla para descansar, una salud pública, que los niños no trabajaran: pedían locuras.

Aquellos comuneros y comuneras que fueron derrotados por el ejército de Bismark y el ejército francés, bajaban de Montmartre atados camino al destierro o a la cárcel. De pronto, surge un general a caballo y le pide al sargento que desate a la gente que tiene el pelo gris; sin entender bien el sargento obedeció, los desató y allí mismo el general los empujó con otros soldados frente a una pared y los fusiló. El sargento no entendía por qué había dado esa orden y el general le dijo: “no entiendes nada, estamos en 1871, la última revolución fue en el ‘48, hace 23 años, la reprimimos a sangre y fuego, fusilamos por doquier, reprimimos para que nadie se olvidara, y esta gente ya era mayor de edad. Los del pelo gris eran mayores de edad, y sin embargo, se han vuelto a levantar, estos son los peligrosos”. Les quería traer este cuento de los comuneros de París para que pensemos en la necesidad de la memoria.

El segundo cuento lo conocen ustedes. Tenemos en nuestros países a los Reyes Magos, además del rey de verdad que tiene mi país, pero esa es otra historia. Los Reyes Magos les traen regalos a los niños, del mismo modo que el ratoncito Pérez, que es el que cuando se le cae un diente al niño, lo deja debajo de la almohada y le trae un dinerito. Este cuento es muy breve, es una niña que le escribe la carta a los Reyes Magos y le pide un diente para regalárselo al ratoncito Pérez, porque ella sabe que al ratoncito Pérez le gustan mucho los dientes. Es un cuento sobre la generosidad, que a veces se nos olvida, pero está siempre presente.

El tercero es un cuento brasileño, de Vetinho. El bosque arde y todos los animales huyen despavoridos, todos los grandes, león, rinoceronte, etc. De pronto, el pequeño colibrí, se para, se acerca el río, toma una gota de agua con su pico, va hacia las llamas y los demás, avergonzados, le dicen, “¿a dónde vas? ¿Vas a apagar el fuego tu solo?”. Y el pequeño colibrí responde, “yo voy a hacer mi parte”. Este cuento nos habla sobre la responsabilidad con uno mismo y con los demás.

El cuarto cuento es de mi país. En las elecciones de 1931, que eran las primeras elecciones de lo que fue la Segunda República, había un cacique, un hombre de mucho dinero, que repartía unos pesos entre sus jornaleros para que lo votaran. Uno de los jornaleros le tira el peso y le dice: “En mi hambre, mando yo”. Es una historia que nos recuerda la dignidad.

El último cuento es sobre una mujer negra en París, que está depositando en una tumba algunos alimentos, panes, jugos y unos frutos. Unas tumbas más allá hay un blanco que ve eso y se acerca sarcástico a

comentarle: “¿Va a venir tu pariente a comer eso?” La mujer le responde: “Sí, cuando salga tu pariente a oler y ver las flores que tú le trajiste”. Esta es la historia de la conciencia.

Quiero hoy compartir con ustedes estas cinco ideas, la memoria, la generosidad, la responsabilidad, la dignidad y la conciencia desde un punto de vista que ustedes conocen muy bien. Es imposible enseñar nada si no respetamos a la persona con la que trabajamos, y esto implica, como dice siempre Boaventura, que no se trata solamente de enseñar, sino de enseñar y coaprender, pero para aprender con aquellos a los que les enseñamos, tenemos que reconocerles en su dignidad y condición de personas.

En el seminario del año pasado planteé algunos problemas vinculados a algo que va a definir el futuro, algo que ya está en nuestras aulas, tanto en las infantiles como en universidades o escuelas. Hablaba del *big data*, de la capacidad de acumular muchísima información y, además, ahora, leerla. Ingentes datos que se pueden leer y que nos permiten saber cosas que antes solo intuíamos o desconocíamos. Aunque siempre ha habido mucha información, no siempre hemos tenido la capacidad de leerla. Hablamos de *terabytes* de memoria, que sirven para que podamos encontrar cualquier aguja en cualquier pajar del mundo. Los datos, y esto es muy importante que lo entendamos, se están convirtiendo en algo que hace que las ciencias sociales puedan, por vez primera, convertirse en ciencias.

Las ciencias sociales siempre han sido ciencias que no han tenido una enorme capacidad de predecir el futuro, en cambio ahora, con el *big data*, tenemos la posibilidad de convertirlas realmente en ciencias. Pero, ¡cuidado!, no nos engañemos porque el comportamiento humano no es tan predecible como el comportamiento del mundo físico, y cometeríamos un error si pretendiéramos trasladar las lógicas de las ciencias naturales a los humanos. Lo quiere hacer la economía, pero con resultados terribles, porque ni siquiera la economía que es la más formal de las ciencias sociales, se puede olvidar que no somos empresas, que no nos rige solamente el beneficio, sino que nuestro lugar en el mundo está dictado por darle, sobre todo, sentido.

Es muy importante entender que los que nos dedicamos a la enseñanza vamos a vivir en datos, todos nosotros, lo que implica que si no aprendemos a usarlos, nos vamos a quedar sin argumentos. Los estudiantes tienen un nivel de información al alcance de un *click*, por lo tanto, es muy probable que si nosotros como educadores no tenemos la capacidad de entender qué significan los datos, nos deje en el pasado, y por tanto, nos imposibilite para hacer una parte de nuestra tarea.

En aquella ocasión, hace 10 meses, cuando estuve aquí, les planteé mi inquietud por la profundidad de los cambios, por la absoluta fal-

ta de control público de los datos, por la escasa capacidad que tenemos nosotros y nosotras como ciudadanos, ante unas personas que hacen negocio con nuestros datos, y les contaba que puede venir un mundo apocalíptico. Leí ayer que en los casinos tienen fichas de cada uno de los jugadores habituales y conocen todo sobre ellos. Lo que más le importa a los casinos es entender cuál es el umbral de decepción de los jugadores; cada jugador, si en una noche pierde más de lo que está dispuesto a aceptar, puede tardar más de 6 meses en regresar. Imagínense ustedes que el casino sepa cuánto va perdiendo cada jugador en cada noche, y que sepa también que el límite a lo mejor está en 2.000 dólares, y tiene que saberlo, porque si el límite está en 20.000 dólares puede seguir dejándolo jugar, pero si está a punto de llegar a ese límite, en el casino de repente aparece el gerente y le dice: “tome, sé que le gusta mucho a usted el restaurante del casino, y aquí tiene usted para cenar con su mujer, dense una buena cena”. De esta manera lo desactiva, porque si sigue jugando y perdiendo, no va a regresar en seis meses y van a perder ese dinero.

Ese nivel de información es el que tienen de nosotros y nosotras. Insistí la vez anterior, en que el poder se ha dronificado, son drones, no los vemos, están detrás de las nubes, y lo peor que te ocurre cuando te dispara un dron o un francotirador es no saber desde dónde te están disparando. Hay que entender algo que también les propuse utilizando el cuento de la Cenicienta, saben ustedes que ese príncipe caprichoso tiene un zapatito de cristal y quiere calzárselo a todas las ciudadanas del reino, y como tiene poder y tiene un instrumento que le gusta, convoca a todas las ciudadanas para calzarles el zapato, les venga grande o les venga pequeño, ¿y saben por qué puede hacer eso? Porque cuenta con el apoyo de alguna gente, las hermanastras tienen tantas ganas que les encaje el pie en el zapato, que una se corta el dedo gordo y la otra el talón, en el cuento original de Andersen.

Muchas veces, somos nosotros mismos los que colaboramos con aquellos que nos están utilizando. Hay gente que dice, explótame, pero a un ancho de banda mayor. Es decir, estamos planteando que el *big data* está robándonos los datos para después vendernos más caro un seguro, para saber si tenemos un historial familiar de diabetes, para saber si te vas a divorciar antes de darte un préstamo, o si tienes propensión o no a hacerlo. Saben si has tenido alguna pelea, tu comportamiento en las redes, saben más que el KGB, la CIA, el Mossad o cualquier servicio de inteligencia del mundo. ¿Saben para que utilizan los datos? Para vendernos cosas. Para ellos, nuestros datos son dinero.

Les contaba que empresas como Michelin obliga a sus trabajadores a llevar una vida sana; la empresa le hace un seguro de 1000 euros a cada trabajador y se lo regala, pero si cada seis meses no demuestra una

vida saludable, le quitan el seguro y tienen que pagarlo ellos mismos, y así se llevan una parte importante de su sueldo. Saben si hacemos deporte o no; si alguien nos hubiera dicho que debíamos llevar una pulsera electrónica como la que le ponen a los presos, nos hubiésemos enfadado, pero ahora llevamos voluntariamente en la muñeca una pulsera electrónica que le está dando a Facebook, YouTube, Amazon, información que van a utilizarla para todo tipo de cuestiones.

Vimos, y esto es muy importante, que la universidad y la escuela estaban pensadas para un mundo analógico, para un mundo de Estados nacionales. Pero vivimos ya en Estados globales, marcados por el internet por un lado y, por otro, por la economía financiera. Por tanto, no podemos seguir anclados en el mundo del pasado, porque nos ocurrirá como en la película *El último samurái*, vendrán los cañones y nos arrasarán, y nosotros con las espadas o lanzas. Terminaba diciendo que se ha abierto una brecha tecnológica, que va a dejar ricos y pobres tecnológicos, una brecha que incorpora, de alguna forma, una era de feudalismo tecnológico. Y no tengo en absoluto un discurso crítico con la tecnología, todo lo contrario.

A John Snow, un médico del siglo XIX, se le ocurrió simplemente en una epidemia de cólera muy fuerte de Londres, agarrar un mapa y señalar de dónde era la procedencia de la gente infectada, y eso sirvió para entender que el cólera no venía del aire, sino de una fuente que era equidistante de esa suma de datos que había hecho. Claro que los datos nos interesan, pero pueden servir para emanciparnos o para tenernos presos. No se olviden que la estadística, cuando nace en el siglo XIX, nace como una ciencia de control, nace para darle la información a los poderosos de saber qué pensamos y cómo nos comportamos y, por tanto, poder poner en marcha políticas para aplacarnos.

La política parece impotente ante todo eso, parece que está simplemente rehén de los grandes mercados internacionales y potencias, y eso nos genera a nosotros impotencia, porque si la política no puede solventar esos problemas, ¿quién lo hará? No quiero ser apocalíptico, y cada vez estoy más enfadado con los discursos apocalípticos, que suelen ser de intelectuales que tienen un discurso muy negro, muy sin esperanza, para parecer más inteligentes, y no es verdad. Los discursos apocalípticos que no abren vías políticas de solución son discursos reaccionarios, y por eso no tenemos que equivocarnos en el diagnóstico, porque estamos en una encrucijada, porque llevamos un camino muy largo, y llegamos a un sitio en donde hay cruces de caminos, y si nosotros vamos para allá, y en la encrucijada tomamos esa dirección, cada paso que damos nos aleja del lugar al que íbamos.

Aquí les digo algo que tiene que ver con lo que les decía al comienzo, si considero que los educadores son los que pueden salvar nuestras

democracias, es porque necesitamos buenos diagnósticos, bajados a tierra, que realmente lean lo que ocurre, porque de lo contrario, nos van a invitar a la resignación. Tenemos que aprender constantemente, porque uno ya no estudia de una vez y para siempre. Todo lo que hemos estudiado no nos sirve, tenemos que seguir estudiando, ya que la creatividad y el ingenio son más importantes que el conocimiento. Eso nos obliga como educadores, no tenemos que trasladar solamente conocimiento, sino también la capacidad de imaginar y crear.

He planteado que tenemos que hacer buenos diagnósticos. Leí una frase de Einstein que decía: “todo el mundo es un genio, pero si juzgas a un pez por su habilidad de trepar a un árbol, vivirá toda su vida creyendo que es un estúpido”. Qué importante es que conozcamos las capacidades y cualidades de cada cual. Soy consciente que es muy difícil entender lo que está ocurriendo, que las armas melladas intelectuales del pasado, no nos sirven para entender lo que ocurre. Cuidado, no nos valen las respuestas del pasado, pero sí nos valen las preguntas, hay que aprender a codificar este mundo complicado, ¿saben por qué es casi imposible? Porque las alternativas están escondidas. En España, quieren quitar Historia del currículo de los estudiantes y, en su lugar, en esas horas, donde no se enseñe Historia, que se enseñe jugar a la bolsa. Fíjense ustedes, niños que están desde su más tierna infancia familiarizándose con un mundo financiero, y que, en cambio, no tienen las herramientas del pasado para entender como hemos llegado hasta aquí.

Quiero compartir errores que nos están llevando a callejones sin salida, y que los viven todos los días ustedes en las aulas, ya sea de las escuelas como de las universidades. Tenemos un mundo lleno de amenazas, de tristezas, nuestro mundo no es bonito, pero tenemos un problema, y es que no nos damos cuenta. ¿Saben ustedes que hay una enfermedad que se llama insensibilidad congénita al dolor? Y es una enfermedad que tiene gente que no siente dolor, se pueden partir un brazo, hacerse un corte, y no sienten el dolor. Claro, si de repente te cortas y no sientes dolor, te mueres, porque tanto el dolor como la fiebre, son mensajes que lanza el cuerpo enfermo para que tomemos decisiones para sanarlo. Si ocultamos el dolor u ocultamos la fiebre y no vamos a las raíces del problema, igual estamos ayudando a matar ese cuerpo. Tenemos que sentir el dolor, y el problema central que estoy vislumbrando son las enormes dificultades para que cosas que son dolorosas, nos duelan.

Voy a traer hoy otras preguntas, cuyas respuestas en los tiempos que vivimos son muy difíciles. Creo, además, que no las podemos solventar individualmente, por eso creo que es tan importante un encuentro de estas características. Déjenme que les diga una cosa paradójica, creo que nunca, en ningún momento de la humanidad, he-

mos estado mejor que ahora, si uno mira, la esperanza de vida, cómo está el conjunto de las mujeres en el mundo, vemos que la mitad de la población del mundo, que son las mujeres, han mejorado. Todas las mujeres que están aquí, todas, viven mejor que sus abuelas, y seguramente que sus madres como mujeres. Han descendido la mortandad en los partos, el analfabetismo o la pobreza, sin embargo, la pregunta es, ¿por qué tenemos tanto miedo y nos sentimos amenazados? Porque tenemos esta sospecha que a menudo se convierte en una certeza, de que en un pequeño golpe de suerte, podemos perder todo eso que parece que habíamos ganado en algún momento del pasado. Creo que nunca hemos tenido tanto miedo, desde la Edad Media, como ahora, y creo que ese es el corazón de la reflexión que tenemos que hacer, ¿qué vamos a hacer con el miedo? No puede dirigir nuestras escuelas, ni nuestras universidades o nuestras vidas.

Pienso que una universidad tiene que transmitir conocimientos, la escuela también, pero también tiene que transmitir cinco cosas: memoria, generosidad, responsabilidad, dignidad y conciencia. Yo le pregunto a mis alumnos en la universidad, quién sabe mejor cómo funciona un celular, si ellos que son nativos digitales o sus abuelos. Todos los alumnos dicen que ellos más que sus abuelos, y yo les digo que es mentira, porque sus abuelos tienen algo que ellos no, y es verdad que seguramente ellos son más hábiles con los dedos en una pantalla táctil, pero sus abuelos se acordaban de cuando no había celulares y, por tanto, la memoria del pasado, le ayuda a entender si los celulares ayudan o no. En cambio, si tú naciste con los celulares, te falta esa consciencia de lo que significan. ¿Quién sabe cómo es nuestra sociedad? solamente los que tienen memoria y, por ende, si perdemos el estudio de la historia, de cómo demonios hemos llegado hasta aquí, ¿cómo vamos a saber si nuestra sociedad está bien o no lo está?

Lo que legitima, en segundo lugar, nuestra obediencia, es que pensamos que nuestras sociedades son democráticas, porque si pensáramos que no son lo son, no obedeceríamos. En este sentido, podemos formular algunas preguntas: ¿son realmente democráticas nuestras sociedades? ¿Abren oportunidades a todos? ¿Limitan las desigualdades que cuando se reducen cohesionan a la sociedad? Vemos que no. Hay una serie de asuntos que se han hecho hegemónicos en nuestras sociedades y tenemos que ponerles nombre, tenemos que romper ese espejo de la Cenicienta que nos dice que vivimos en sociedades hermosas, porque entonces no vamos a poder ayudar a solventar los problemas.

En primer lugar, ustedes pelean igual que yo en Madrid, peleamos con una sociedad donde la hegemonía la tienen los valores individualistas, donde está legitimada la pelea de todos contra todos. Lo vemos en las aulas, los estudiantes compitiendo por la nota, porque

les marca una beca, y de repente no es tan importante lo que aprendes o no, sino la nota, que te lleva a pelear con tu compañero, con el cual podías construir una biografía compartida de aprendizaje, pero no, ese compañero que tienes se convierte en tu competidor. Fíjense qué traición de las palabras, competencia viene de *cum petere*, poder con, y ahora en cambio, ser competente no es poder con otros, sino competir contra los otros.

Vivimos en un mundo mercantilizado en donde todo es una mercancía, si miramos alrededor, no hay una sola cosa que no sea una mercancía, lo es estudiar, vestirse, alimentarse, el sexo, la amistad, el deporte: todo. Entonces, podemos cometer el error de convertir las escuelas y las universidades en espacios de formación para competir mejor con otros seres humanos, como si fuéramos una escuela de gladiadores. El sistema nos necesita cómplices, y a menudo han usado tanto a la escuela como a la universidad para que construyéramos cómplices de esa lucha de todos contra todos.

Un periodista le preguntó a Miguel de Unamuno si creía en la existencia de Dios, y él contestó, “dígame que entiende usted por creer, existir y por dios, y entonces le contesto”. Hablamos de sociedades neoliberales y tenemos que saber qué es, todos sus alumnos, todos nuestros alumnos, son neoliberales, nosotros somos neoliberales, nos mordieron los zombis y la única manera de salir de esto es darnos cuenta que estamos infectados. Si los hijos de ustedes les dijeran: “Papá, Mamá, quiero estudiar filosofía, les dirían hija, qué disgusto me das, ¿no te interesa más otra carrera con la cual te puedas ganar la vida?” Somos conscientes de que ese individualismo funciona, pero necesitamos una definición: una sociedad neoliberal es una sociedad donde todos nosotros somos empresarios de nosotros mismos. Una sociedad neoliberal es una sociedad en donde todo lo que hacemos, es como si fuéramos una empresa en la que invertimos en nosotros mismos.

¿Por qué estamos aquí? Podemos estar aquí para aprender, para ensanchar nuestra humanidad o para tener un grado más que nos permita vender más cara nuestra mano de obra en el mercado de trabajo. No estoy diciéndoles que no tengamos que cualificarnos para intentar tener mejores sueldos, pero no nos olvidemos que la enseñanza no puede ser solo una herramienta laboral, tiene que tener otros elementos. La sociedad neoliberal es esa que nos pone a todos a competir en todos los ámbitos de la sociedad, con ejemplos terribles como los que mencioné anteriormente. También el amor se convierte en una mercancía, tenemos que estar guapos y guapas a como sea, entrando en el quirófano, operándonos. Y las operaciones de cirugía estética son las que más dinero les da a los médicos que no quieren ir a barrios pobres, porque ganan más operando pechos y traseros. Resulta que en esta competen-

cia por el mercado de la belleza estamos dispuestos a ser capaces de cortarnos nuestro propio cuerpo, ¿estamos locos o qué? Pero es que eso ocurre con todo lo que hacemos. Llegamos derrengados, agotados, muertos al final del día y parece que todavía tienes que seguir formándote un poco más. Nos llevamos el trabajo a casa, trabajamos más que un esclavo en la Grecia clásica, y sin embargo interiorizamos que eso nos parece poco, porque nos volvimos cómplices de un sistema que necesita que nos comportemos de esa manera. Nos necesitan, y esto también es el corazón de lo que quería compartir con ustedes, porque es la tarea de la escuela, nos necesitan fragmentados, confundidos, asustados y resignados.

Hay una pregunta que se habrán hecho ustedes muchas veces, ¿por qué nos cuesta tanto pelear por un mundo más decente? ¿Por qué es tan complicado? Pues por dos motivos: el primero es que hay una mano invisible que nos ha ido haciendo a todos neoliberales, estamos peleando contra un sentido común, no contra un país, no estamos peleando contra un partido, contra una clase, nada concreto, estamos peleando contra una manera de ser y de pensar, de la cual nosotros mismos participamos, y por eso nos cuesta tanto. No debemos engañarnos, no seamos ingenuos, no son antepasados de nadie, también ha habido gente desde los años 70 conspirando para que realmente pensemos como pensamos. Existe un libro de 1975 que se llama *La crisis de la democracia*, porque todo lo que nos está ocurriendo aquí en Colombia, pero también en España, en nuestros países, tiene que ver con cosas que se proponían en ese libro, en el que se planteaba que había un exceso de democracia y, por lo tanto, había que controlar el pensamiento de la gente.

Los años 70 estuvieron marcados por protestas universitarias, problemas de legitimidad del capitalismo. En esos años, además, EE.UU. pierde la Guerra de Vietnam, y todo hizo que hubiera un conflicto muy fuerte, y el sistema reaccionó, pidiéndole a Samuel Huntington, a un japonés, Joji Watanuki y a un europeo, Michel Crozier, que hicieran un diagnóstico del estado de la democracia. En ese documento del 75 llegaron a la conclusión de que había un problema de gobernabilidad. Se inventaron la palabra. No era una crisis de legitimidad de los gobiernos, sino un problema de gobernabilidad de la gente, la culpa era de la gente, porque había un exceso de democracia. El libro planteaba que había que terminar con la libertad en los medios de comunicación. No había que tolerar nunca más, que las televisiones fueron responsables de que EE.UU. perdiera una guerra, la de Vietnam, porque en todos los noticieros venían los féretros de los jóvenes envueltos en la bandera porque habían muerto en Vietnam. Esta gente dice, “se ha acabado, no puede ser que los medios tengan libertad para tumbar una guerra

y cómo puede ser que en el *Watergate* tumben a Nixon”. Allí se plantea que hay que controlar los medios de comunicación, ¡y vaya si los han controlado! Otra cosa que se plantea es que hay que vaciar las universidades y llevar a los estudiantes a la formación profesional, porque ¿de dónde salía toda la masa crítica que estaba peleando en los años 70 en todo el mundo? De las universidades, y ahí se plantea que tienen que vaciarse de elementos críticos, hay que fomentar la formación profesional, carreras técnicas y empieza la lucha contra las ciencias sociales. Hay que vaciar los parlamentos de discusiones ideológicas, que los partidos políticos no deben ser financiados por militantes sino por el privado o el público, para que los militantes no ideologicen a los partidos.

Llevamos medio siglo con gente insistiendo con fundaciones, traducciones, becas, con revistas, universidades, medios de comunicación, radios, generando esta sociedad individualista, llena de propaganda. Ustedes que son maestros, maestras y gente de universidad: nos han robado el diccionario, sustituyen las palabras con propaganda. Leí una frase, cuando preparaba esta conferencia, que dice que una verdad sin interés es siempre eclipsada por una falsedad que emocione. Una verdad que no nos emocione es desplazada por una mentira, por una falsedad que sea capaz de emocionarnos. Allí aparecen las *fake news*, por lo que resulta que una tarea importante de todos los docentes, no es enseñar sino desenseñar todo lo que aprendieron mal a una buena parte de nuestros estudiantes, cuando no, a una buena parte de nuestros compañeros.

Se ha sustituido la verdad por propaganda comercial. Estamos en 2019 y todavía cuando nos quieren vender un coche, ponen una chica para ver si nos genera excitación y pensamos que comprándonos el coche, viene la chica. O los anuncios de celulares, donde la gente está sola y la van a llamar ya todos los amiguitos que no tiene, en cambio, a los adolescentes se les lanza ese mensaje, y están en su casa como pendejos a ver si suena. Los han engañado. Para ejemplificar esto, me gusta referir siempre esta breve historia: Hay un hombre que se muere y pensaba que iba a ir al infierno, por mala persona, pero resulta que llega a un hall y un hombre con traje le pregunta, “¿Cielo o infierno?”. “Ah, no sabía que se podía escoger”, y el hombre le dice, “deben ser cosas del Papa Francisco”. Otra vez le insiste, “Bueno, ¿qué quiere usted?” A lo que el hombre muerto responde, “¿tienen ustedes prospectos, información?” “No, hacemos visitas guiadas, ¿por dónde quiere empezar?”. “Bueno, empecemos por el infierno”, dice el muerto. Bajan al infierno, abren la puerta y se encuentran con playas estupendas, comida de todo tipo, música en directo, sexo del bueno y del malo. El hombre del pasillo le pregunta si ahora quiere ver el cielo. Casi que no, pero enséñemelo, responde el muerto. Suben al cielo y está todo el mundo

en una nube tocando una lira, leyendo mis libros, todo muy aburrido. Finalmente tiene que decidirse: “¿Qué quiere usted?”. “Infierno, infierno”, dice el muerto. Le bajan al infierno, y nada más abrir la puerta, le muerden perros, le dan latigazos, le ponen una corona de espinas, le atan a un poste ardiendo, le muerden y el tipo dice: “¿Oiga, qué pasa aquí, si ayer era estupendo?” El diablo le responde, “Ya, es que ayer estábamos en elecciones”.

Nos hacen propaganda política, religiosa. En España tenemos una discusión, porque la jerarquía de la Iglesia se gasta más dinero en un programa de radio que en Cáritas, que es una de las instituciones más hermosas que tenemos en España, y que es de la Iglesia Católica. Cáritas ayuda a mucha gente, pero uno no entiende por qué gastan más dinero en publicidad en radios y televisiones, que en ayudar a la gente. Por último, lo que más nos interesa a todos nosotros y nosotras: la propaganda educativa. Mentiras, que a menudo nos creemos son verdades, y hacemos nuestro trabajo en las aulas pensando que esas mentiras son verdades, cuando son solamente propaganda para vendernos cosas.

Para finalizar, quiero plantear cinco asuntos que tenemos en nuestras aulas ahora mismo, que funcionan con grandes mentiras, y que tenemos que ser capaces de identificar para poder educar de una manera diferente. El primero tiene que ver con que estamos todos aislados y fragmentados en nuestras sociedades. Vivimos en burbujas culturales, no sabemos de dónde vienen las cosas, a dónde va nuestra basura, cómo es la vida de la gente que nos trae en el autobús que nos lleva en el metro. Estamos viviendo en burbujas, en un aislamiento que contradice lo que significa la propia palabra universidad. Fíjense que opera una cosa que en la que debemos reflexionar, porque es una de las trampas que vienen de Europa.

Di un seminario aquí en Medellín, donde había muchos alemanes, colegas nuestros y de la ciencia política, los colombianos estaban entusiasmados con los alemanes, y yo les decía, preguntadle cómo se dice ¡Ay, mi diosito!, les da un ictus. Hay un problema que el euro-centrismo trasladó por todo el planeta, que son las ideas universales. Tenemos autores bien intencionados, como Habermas, que hablan de elementos universales, pero pudimos entender que nos decía cosas incorrectas, pese a la buena voluntad, porque nos lo contaron las mujeres, había mujeres que dijeron: en ese sujeto universal yo no me veo porque soy mujer. Yo soy indígena, y no me veo, y yo negra y no me veo, o pobre, y no me termino de ver. Tenemos que ser muy cuidadosos porque esta idea no es fácil, porque tenemos la obligación de reconocernos, porque la única manera de no estar aislados es primero reconociéndonos a nosotros mismos.

Por eso utilizaba antes el ejemplo de esta mujer negra de la que se quieren reír porque lleva al cementerio frutas y jugos, y le dice al otro y tú traes flores, idiota, es lo mismo, estamos renovando la vida, yo con alimentos y tú con flores, reconozcámonos. El problema es que para reconocer al otro, primero tienes que reconocerte a ti mismo, por tanto, esas ideas universales no nos valen, hay que contextualizar y hay que tener mucho cuidado. Los inuit, a los que llamamos esquimales (cuyo término significa devoradores de carne), no quieren que los denominen así, son el pueblo inuit y no esquimal. Pues el pueblo inuit tiene 13 adjetivos para el blanco porque viven en las nieves, es decir que si se descontextualiza el lenguaje de los lugares, es bastante probable que no se vean bien las cosas.

Recordemos entonces una frase de Marx de *La ideología alemana*, “los valores dominantes, son los de las clases dominantes” y, al final, nos encontramos con estupideces por culpa de los valores dominantes de Europa: en el Caribe, en Navidad, gente celebrando con muñecos de nieve, ¿estáis tontos o qué? ¿Muñecos de nieve en el Caribe? Claro, si alguien dice que es una importación cultural que no tiene sentido, los propios que no quieren ver esa realidad, le insultan y le dicen que está robando su propia cultura. Por tanto, la primera tarea es reconocernos para no estar fragmentados, fíjense que paradoja, es reconociéndonos que dejamos de estar fragmentados y aislados, porque en nuestro reconocimiento vamos a reconocer a los demás.

Cuidado con la escuela, porque a veces el docente piensa que está personalizando y, sin embargo, lo que hace es individualizar. Eso lo podemos ver con las tablets. Yo, por ejemplo, a mis alumnos no le dejo que tengan encima de la mesa ni celulares ni tabletas, y se lo digo el primer día de clase. Soy riguroso, si estamos en clase estamos en clase, estás escuchando a tus compañeros y mirándonos a los ojos, y si estás mirando la tablet o el teléfono, o bien te vibra y contestas un mensaje, la cosa no funciona. Por tanto, cuidado, porque a veces estamos individualizando, no estamos personalizando en nuestra tarea.

Luego, el mercado nos aísla, estuve hace poco en Santo Domingo dando una conferencia, y una cosa que suelo hacer siempre es irme a los barrios pobres, porque de otro modo te llevan del aeropuerto a un centro de convenciones y al hotel, a un restaurante bueno, y crees que eso es el país, y los países no son eso. Los países están llenos de gente pobre y pedí que me llevaran ahí en Santo Domingo. Me llevaron a un centro religioso, donde había dos pastoras evangélicas y una católica, y ese espacio religioso era el espacio de convivencia de esa zona pobre. Ahí logré darme cuenta de que lo único que tienen es a ellos mismos, y que cuando la gente mejora su nivel de renta, cuando subes un poco en la escalera social, pateas la escalera y te olvidas del barrio. Eso es muy

relevante, porque cuando vives en la zona pobre solamente tienes a tus vecinos y vecinas para solventar los problemas, en cambio cuando mejora tu nivel de renta, vas al mercado y lo compras, y te olvidas de dónde vienes, y cambias ese elemento comunitario por los fríos del mercado, se nos enfría el alma, se nos enfría el corazón, se nos apaga la luz.

Por tanto, aislados y fragmentados. Segundo, estamos asustados, porque nos podemos caer en cualquier momento, y eso nos llena de angustia e incertidumbre, constantemente. Estamos en una lucha de todos contra todos, vivimos una vida competitiva donde nuestras interacciones son bélicas, es el jodido juego de tronos todo el rato. La vida no es, sin embargo, un juego de tronos, en algún momento el polvo baja y parece que no podemos ver esa realidad. Déjenme decirles una cosa muy importante para nuestra tarea como educadores, en que debemos reflexionar: la gente, nuestros alumnos, están teniendo dificultades para construir una memoria biográfica. Las tablets no dejan la misma huella que los libros, no lo hacen. El libro nos permite una interacción con nuestro sentido radicalmente diferente a ese mundo virtual, audiovisual. En tanto y en cuanto no seamos capaces de frenar esta lucha todos contra todos, seguiremos asustados.

El tercero, que para mí es muy importante, creo que estamos confundidos. El Roto, que es un dibujante gráfico de España, dibujó una viñeta de un hombre con los ojos muy abiertos, con cara medio de loco, diciendo: “soy orientador social, ¿alguien me puede decir dónde estoy?” Este mismo autor dibujó otra viñeta donde había una pizarra llena de fórmulas matemáticas y un hombre con una bata decía, “con esto queda demostrado que es imposible que ocurra lo que está ocurriendo”. Bien, estamos muy confundidos y el pensamiento crítico siempre ha operado desde el descontento, desde el enfado. Lo que quiero plantear es que hay que incorporar el descontento, el desconcierto, porque nuestro “yo” hoy está radicalmente insatisfecho. Qué hace la gente en los centros comerciales, sino que piensa que se compra una franela y le cambia la subjetividad. Cómo será que ahora te venden la ropa rota, y encima te la cobran cara, y te dices, ¿tú eres tonto o qué? Hay una realidad en Europa, la gente a la que le va muy bien está insatisfecha, está triste, un 30% de la gente rica llega al final del día con antidepresivos, ansiolíticos, drogas, alcohol. Algo estamos haciendo mal. Hay un filósofo coreano que reside en Alemania, Byung-Chul Han, que plantea que existe un cambio muy importante en nuestras sociedades, para él, en la lectura que hacíamos de nuestra sociedad antes nos enfadábamos y ahora nos deprimimos, y es una diferencia sustancial, porque cuando tú te enfadas ante tu sociedad, reaccionas pero si te deprimas tienes un profundo problema.

Hay una idea esencial para nosotros como educadores. Creo que en nuestras sociedades hay una enorme falta de realidad. Creo que estamos educando en un mundo virtual y falta lo real, vivimos con muchas mentiras. Dice Catherine L'ecuyer, que es una autora muy enojada con las tabletas, que hay muchos padres que se han creído la mentira de que solamente estamos funcionando con el 1% de nuestro cerebro, es mentira, estamos funcionando con el 100% de nuestro cerebro, en cambio le dicen a los padres, no, es que solo hemos desarrollado el 1% de nuestro cerebro y si estimulas mucho a tu hijo va a ser Superman. Ahí van todos los padres como locos poniéndole tabletas y estímulos que hacen lo contrario. Por eso les decía ¡cuidado con el uso de la imaginación! Porque hacen eso solo para vendernos cursos e instrumentos de estimulación, tabletas de estimulación, apps de estimulación y ¡cuidado, eh, que nos entretenemos!

Con todo ese mundo audiovisual nos entretenemos, pero no construimos sentidos, estamos vacíos nosotros y nuestros alumnos, porque les estamos diciendo que vivir es competir por tener un mayor nivel de consumo y, sin embargo, la gente no encuentra la felicidad en el consumo. Se llega a un determinado nivel de consumo, y las personas dicen, tengo un nivel muy alto de consumo pero la vida me parece vacía, no me satisface, no me produce. ¿Hay alternativas? Claro que las hay, pero no las vemos. Vivimos como anestesiados, como si estuviéramos en el porno, que te termina anestesiando; el porno te termina dando sacudidas eléctricas donde en frente ya no hay seres humanos. Hay una serie de televisión muy inquietante, que les invito a que la vean, pero no solos, que da miedo. Se llama *Westworld*, es un mundo supuestamente real, pero son robots. Los ricos se pagan vacaciones en un mundo construido como si fuera el del oeste, con el salón, las prostitutas y los pistoleros. Los robots no te pueden hacer daño, pero tú sí a ellos, puedes tener el sexo que quieras, linchar a un negro, disparar al sheriff, puedes hacer lo que quieras, ¿saben cuál es el problema? Algo que sabemos los educadores, que ahí en *Westworld*, estás matando lo que nos ha hecho humanos, que es la empatía. En el momento en que dejamos de ver enfrente a seres humanos, nos estamos deshumanizando, seguiremos siendo homínidos, pero no humanos.

En esa vida virtual de las tabletas, de las películas, del porno, vamos matando la empatía. Hay demasiados estímulos, ¿y saben qué hacen los estímulos? Nos hacen consumidores. Ha bajado el tiempo que aguantamos todos nosotros un *frame* fijo de una película. Estaba en siete segundos y ahora es de cinco, es decir, si no cambia la imagen, nos aburrirnos, y al final, tienen que ser todo imágenes. Esos estímulos constantes, al final nos convierten en eso, es como una raya de cocaína, una eyaculación de una película porno, una sacudida de

adrenalina en una película de acción, son todos como latigazos y latigazos, que nos llevan a necesitar cada vez más latigazos, cada vez más droga. ¿Hasta cuándo?

Es muy importante que entendamos que esa sobreestimulación es mentira, luego nos extrañamos, a mí me preguntaban cuando venía aquí, ¿vas a poner PPT? Pon imágenes porque sino la gente se aburre. Ante esto, yo pensaba, si se nos aburren los maestros, estamos muertos. Leí ayer una frase muy bonita que dice: “Aquel que no es capaz de leer una mirada, no será capaz de entender una explicación larga”. Necesitamos recuperar una parte de la realidad que somos, esto no significa despreciar el desarrollo tecnológico ni mucho menos, pero significa pensar que una buena parte de ese desarrollo tecnológico, lo único que precisa es vendernos eso, no le interesa realmente nada más.

Claro, si solo comemos aire, siempre tenemos hambre, lo mismo sucede si todos los estímulos que recibimos no van a nuestra humanidad, que se basa en la verdad, la belleza y la bondad. Ya estaba en Platón, son los tres elementos que dan sentido a la vida, porque alguien puede morir por la verdad, porque es más grande que nosotros mismos. La belleza que de repente nos atrapa en un paisaje, música o gesto, en un verso, porque la belleza nos anula el yo, y nos disuelve en algo más grande que nosotros. Por supuesto, la bondad, que está en todas las religiones del libro. Yo no soy una persona religiosa, pero entiendo la importancia de lo que hay en las religiones del libro, “ama a tu prójimo como a ti mismo” es un mandato de mucha fortaleza, al igual que “no le hagas a los demás lo que no quieres que te hagan a ti” o “no trates a los demás como una herramienta si no quieres eso para ti”. Al final, en los discursos, en la escuela, en la universidad, es que no estamos dando verdad, belleza y bondad, estamos dando humo, aire, y por eso no alimentamos, y por eso hace falta más y más y más, y nos sentimos igual de vacíos.

Plantea esta autora una idea que a mí siempre me gustó mucho de Hegel, que dice que hay que reconocer nuestros límites, quien no reconoce los límites es un monstruo, quien vive en un mundo ilimitado es eso, el capitalismo es eso, porque no ve que solamente hay un planeta Tierra, y cree que lo puede convertir en mercancía, y lo depreda. Hay que reconocer los límites, tenemos que aprender a retrasar las gratificaciones, no podemos estar constantemente siendo como perros de Pablo, no pueden serlo nuestros alumnos todo el tiempo siendo gratificados, no, porque el mundo no es así.

Recojo una clase de Santa Teresa de Jesús, una desobediente, una mujer estupenda, amiga de San Juan de la Cruz, otro desobediente. Decía que la realidad da siempre la hora justa, por eso una de las tareas que tenemos que hacer, es hablar con la realidad pero, cuidado,

como maestros y maestras tenemos la obligación de ensanchar los límites de la realidad y apostar por el sentido, y el sentido es la verdad, la bondad y la belleza. ¿Qué es la templanza? No es sino un dialogo sereno con la realidad.

He planteado que estamos aislados y fragmentados, que estamos asustados, confundidos, y nos queda otra que me parece muy importante, estamos resignados. Resignados en un mundo que necesita estímulos constantes, un mundo que dice yo, yo, yo quiero todo y lo quiero ahora, ya, y nos agota. Hay que desterrar el miedo, hay que buscar ese sentimiento que no se corresponde con los estímulos y emociones. Por eso, cuánta gente lo hace, y yo también, terminamos el día y solamente aguantamos una película de risa o una de tiros donde maten a mucha gente, o un programa idiota de gente en una isla o en una casa, dándonos estímulos, ¿por qué? Porque llegamos anestesiados, rotos al final del día. Nos enamoramos de la irrelevancia con esos estímulos falsos, no vemos lo diferente, por eso les decía que es tan importante reconocernos, y al final, el verdadero problema es que terminamos trivializando el sufrimiento humano. Un maestro que trivializa el dolor humano va a poder transmitirle a los alumnos lo mismo.

Leía una idea muy bonita en la cual se rompe en el aula una luz y entra el operario con la escalera, sube a la escalera para arreglarla, y de repente se le cae el martillo y blasfema. Se hace un silencio en la clase, y qué hacen los alumnos, miran el rostro de la maestra a ver cómo reacciona, de ahí fíjense ustedes la importancia en esa reacción, en mirarnos a los ojos. No miran en la tablet, no, miran a la maestra, y la maestra saldrá como ella o él entienda que hay que salir de ese lugar. Ahí está operando esa interacción que creo muy importante.

Decía que quien no comprende una mirada, no comprenderá una explicación, y se los repito. Nos han robado demasiadas cosas, vamos a recuperarlas, y creo que los maestros y maestras tienen esa capacidad de recuperar la empatía, el dolor porque si no nos duelen las cosas no vamos a ningún lado, nos tiene que doler lo relevante, y tenemos que experimentar en nuestro cuerpo y nuestra conciencia esos dolores. Necesitamos recuperar la conciencia de quiénes somos, tenemos que recuperar valores. Hace poco, en el norte de España, caminaba con un señor mayor que era carpintero, y de repente me enseñó una casa que hizo él y me contó algo que me emocionó y relaté en el último libro. “Esa casa la hice yo”, me dijo, “la dueña era muy caprichosa, de mucho dinero y que se creía artista”, y de repente terminamos una puerta y dijo “no me gusta esta madera, cámbiala, y como cambies eso, cambia también la ventana”, y de pronto decía, “este remache no me gusta, ponlo de otra manera”. El carpintero hizo una escalera de madera, y la mujer le da un hacha y le dice ahora rómpela para que parezca vieja, y mi amigo

carpintero le dice, no lo voy a hacer, la escalera está bien bonita, muy bonita, ella le recuerda que la escalera es suya, “yo te pago, rómpela”, y él no le hacía caso. Esta mujer no entendía que había cosas que no podía comprar, porque en hacer esa escalera, no solo estaba su sueldo, sino su dignidad de trabajador, y la dignidad de trabajador no la podía comprar esa rica caprichosa que decía “rompe tu trabajo porque me da lo mismo”, solamente me interesa mi mirada caprichosa de la realidad. Lo que quiero decir es que no somos solamente el salario que recibimos, sino la dignidad del trabajo que desarrollamos.

Por eso, tenemos la tarea de oponer al miedo la digna rabia de quien sabe que tiene razón, tenemos que oponer a la indiferencia el compromiso, con la decisión de quienes saben que el egoísmo no despliega el espíritu, no despliega la humanidad. Tenemos que oponer al egoísmo la fraternidad, con la fuerza que da estar con nuestros iguales, tenemos que oponer a la delegación de la política, la participación, con la fuerza que nos da cuando participamos en hacer las cosas. El asombro, yo lo he aprendido, es un diálogo con lo real, y de ahí nace el coraje, que sirve para recuperar lo que les decía al comienzo, el coraje recupera la memoria, la responsabilidad, la dignidad y la conciencia.

El autor de *El principito*, que era un tipo serio, decía, si quieres navegar no empieces cortando tablas y clavando clavos, talando árboles, trazando mapas, si quieres navegar, construye en los seres humanos anhelo de mar. Y esa, creo, es nuestra tarea en este mundo confuso. Yo quiero ser amigo de ese campesino lleno de dignidad que tiró el dinero, amigo de esa negra llena de conciencia que sabía quién era, quiero ser amigo de la niña que le pide un diente a los reyes magos para regalárselo al ratón Pérez, quiero ser amigo de esos comuneros y comuneras que se jugaron la vida para que su país fuera más decente, quiero ser amigo de ese colibrí latinoamericano lleno de responsabilidad consigo mismo y con los otros, porque la mayor recompensa que tenemos cuando tenemos coraje, es que al final nos juntamos con gente como nosotros, y ese es el mejor regalo. Muchas gracias.

FUNDAMENTOS Y
--- POLÍTICAS DE LA ---
EDUCACIÓN

ÉTICA DEL ROSTRO: UNA EDUCACIÓN PARA LA MEMORIA Y PERDÓN

Néstor David Restrepo Bonnett

El ritmo desigual en el que transcurre la historia da a pensar que los tiempos de los holocaustos, grandes o pequeños aún no han terminado. En nuestro mundo existen muchas regiones en las cuales se vive en condiciones similares a las vividas en tiempos de guerra. Recientes caos de genocidios muestran que las fronteras entre el genocidio y el holocausto son cada vez más dudosas; a pesar de las muchas voces que reclaman en todo momento la paz como derecho de todos, se vive en una “mundialización de la violencia” en la cual es muy común contar la historia en términos de vencedores y vencidos, es el intento de comprender al “otro” desde lo mismo, la diversidad desde la unidad, la diferencia desde la identidad.

El siglo XX y los inicios del siglo XXI han sido testigos de acontecimientos inolvidables porque sus nombres se convirtieron en emblemas del sufrimiento, acontecimientos que se constituyeron en “espacios-otros”, como afirma Foucault (1999), en los cuales sus habitantes se han convertido en figuras de dolor, de abandono y angustia; en tales espacios, el ciudadano (sujeto de derechos) deja de ser lo que es para pasar a ser un no-ciudadano y el hombre un no-hombre, careciendo de todo rasgo de identidad y de historia; el espacio y el cuerpo pasan a ser inhabitables pero de los cuales no se puede escapar.

La paz como propósito humano es el resultado de la justicia y equidad social que permite que un territorio se construya como comunidad política. Los análisis del proceso de desarme y reconciliación que Colombia ha venido afrontando con las FARC, son un avance importante en el compromiso que tiene el Estado de brindar garantías sociales de seguridad y desarrollo de los territorios. Pero es necesario esclarecer que no solo se enfrenta un proceso de estabilización de las instituciones en el orden y la justicia. Lograr la paz, como alcance social, necesita de otros elementos asociados a la restitución simbólica, el reconocimiento de la diversidad de los territorios y el restablecimiento no solo de la seguridad humana y de las instituciones jurídicas y políticas, sino también de los imaginarios colectivos de vida social y comunitaria. Los alcances investigativos sobre interculturalidad en el orden antropológico, ético y fenomenológico vuelven la mirada a la experiencia, al relato y al testimonio, pues, como dice Melich sobre el Holocausto:

Los relatos de la *Shoa* son algo más que los recuerdos de los supervivientes. Son relatos de ausencias. Los protagonistas, sus verdaderos protagonistas, no son los autores sino las víctimas que surgen en el relato, y que no han sobrevivido para poder contarlo. Estas víctimas no tienen lenguaje para dar testimonio, no están presentes para decirnos qué pasó, ni qué les pasó (2001, pp. 23-24).

En este orden, el acontecimiento experimentado es el de una comunidad y, en Colombia, no comenzamos los procesos de restauración de una forma adecuada por las experiencias y mucho menos por la reparación simbólica. El objetivo de este trabajo es exponer una crítica a los procesos de reconciliación que se basan solo en un perdón desde la ley sin escuchar la voz de las víctimas considerando los actos de violencia como hechos completamente sometidos a la cirugía de los tribunales y presentar, al mismo tiempo, una alternativa para considerar a las víctimas como personas concretas, históricas, a las que hay que escuchar pues han experimentado el acontecimiento, lo vivieron en su propia carne y lo narran con verdad, y al hacerlo se reconstituyen como personas dignas.

DE LA JURÍDICA DE LOS ACUERDOS A LA RESTITUCIÓN SIMBÓLICA EN LA CULTURA

El contrato social brinda a los ciudadanos una visión casi ideal de sociedad. Tal vez, uno de los errores es concebir que la perfección del contrato está en lo que el Estado y sus constituciones políticas ofrecen como una finalidad ya lograda por estar enunciada. Las aspiraciones

de los grupos humanos no se limitan a lo enunciado como promesa en el contrato social. La humanidad necesita de una visión ideal de comunidad donde la gente vive su mundo de la vida, su realidad encarnada, construyendo en el presente un futuro feliz sobre la base de una memoria que se revive en el día a día evitando la repetición de lo que pudo ser opresivo o inhumano.

Por ende, el reto para estos tiempos es fortalecer el proceso de construcción pacífica, que no se reduce a la firma de los acuerdos de paz. Los resultados de los diálogos de La Habana y la firma de documentos son el inicio de un proceso de restablecimiento de las instituciones y un desarme de las estructuras que estaban fuera de la ley. El reto que ello establece es pasar de un lenguaje tradicional dualista y judicial, que crea exclusiones y encasillamientos, a un modelo de reintegración social. Para que eso suceda se necesita de la implementación de un proceso de restitución simbólica como punto de partida de la construcción de comunidades abiertas, resilientes, incluyentes, que se transforman desde la actitud pacífica. Es una reconstrucción de la convivencia humana desde el proyecto mismo de vida de los involucrados y no solo la sujeción a una norma que viene de fuera, es decir, de la voluntad del legislador.

Ahora bien, la reparación integral que compromete la Ley 1.448 de 2011 y sus decretos reglamentarios (Ministerio del Interior, 2012), como todo lo que se desprende del *Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera* del 24 de agosto de 2016, puede trazar un camino hacia el esclarecimiento de la verdad sucedida, sin embargo, más allá de eso, la restitución simbólica que necesita un colectivo humano afectado por la violencia sistemática necesita una respuesta más integral. Por consiguiente, el aparato simbólico debe ser la razón de ser de todas las herramientas jurídicas que propicien la reconstrucción de la sociedad. Todas las instituciones culturales, sociales y jurídicas se ven comprometidas a reconstruir el imaginario colectivo de justicia, verdad y solidaridad humana que no solo se limitan a la función del Estado de dar cumplimiento a las garantías sociales que ofrece la Constitución, sino que tiene que avanzar y restituir la identidad colectiva sobre el conflicto humano, que no se esclarece solo en el dato, sino en el deseo de interpelar la verdad y el compromiso humanizado de una sociedad de no repetir las formas de vulneración sistemáticas sobre la vida humana (Cfr. Art. 11-12, Ley 1.448).¹

¹ Las fuerzas militares colombianas expidieron un documento el 13 de agosto de 2017 para atender a la restitución simbólica de sus miembros, denominado "Conceptos básicos y guía de reparación simbólica para los miembros de las Fuerzas militares y sus familias

Ahora bien, el papel que se le asigna a la restitución simbólica no intenta superar o reemplazar la reparación administrativa sino, más bien, fungir como complemento. Esta ampliación de óptica, interdisciplinar y multidimensional sobre los por qué de la historia violenta se puede ver truncada por reducciones que se presentan en la vida social, al tocar el tema de la restitución de lo humano como camino para un desarrollo equilibrado de las comunidades tocadas por la violencia.

CONSIDERACIONES QUE IMPIDEN UNA MIRADA HOLÍSTICA A LA RECONSTRUCCIÓN SOCIAL

No partir de las experiencias de lo simbólico que posee todo grupo humano, puede reducir nuestra comprensión del problema, y por ello se enumeran dos características que diezman la comprensión de lo simbólico en la reconstrucción social.

CONSIDERAR EL PERDÓN COMO OLVIDO

El tema del perdón como actitud social se impone en el escenario de la restitución simbólica, como la salida alternativa a las secuelas de la violencia que dejan venganza, rencor y dolor. No obstante, suele manifestarse en la acción de perdonar una idea de olvido. Es un tema discutido ya que las grandes religiones comparten la idea del perdón, pues perdonar es un acto grato a la divinidad pero en su aplicación tiene sus divergencias. En el cristianismo contemporáneo está muy difundida la idea de que el perdón incluye el olvido, basándose en textos como “El que perdona la ofensa cultiva el amor; el que insiste en la ofensa divide a los amigos” (Proverbios 17: 9); o “Este es el pacto que haré con ellos. Después de aquellos días, dice el Señor: Daré mis leyes en sus corazones. Y en sus almas las escribiré”. Añade: “Y nunca más me acordaré de sus pecados e iniquidades” (Hebreos 10: 16-17).

víctimas del conflicto armado colombiano”. Asume la definición de Vera Piñeros (2008) sobre restitución simbólica: “Puede contener tanto dimensiones meramente semánticas y/o emocionales, como materiales; incluye múltiples actividades y actitudes cuyos propósitos amplios pueden verse como el cierre o alivio de las heridas/traumas no reparables o compensables, la facilitación del perdón –un factor central y aún de definición ambigua para buscar la reconciliación nacional–, la preservación colectiva de la memoria de lo ocurrido y la dignificación de las víctimas. Aunque la resolución de la ONU agrupa todas las medidas simbólicas consideradas bajo la denominación de ‘medidas de satisfacción’, es posible discriminarlas en tres espectros o dimensiones, como se verá a continuación. 1. La que busca afectar positivamente y de forma restaurativa la esfera moral individual de la dignidad, o brindar ‘satisfacción moral’. 2. La que busca paliar en cierto grado la decepción individual y social –incluso los revanchismos o las actitudes retaliativas– ante la falta de aplicación de justicia retributiva, o brindar ‘satisfacción judicial’. 3. La que tiene impacto duradero en el manejo social de la verdad sobre lo ocurrido, de preservación de la memoria colectiva y aseguramiento de la transmisión tangible e intangible de un ‘pasado irrepetible’ o medidas de ‘satisfacción memorial’” (2008, p. 763).

Esto exige una virtud heroica que la sociedad no puede practicar. Hay también corrientes de sanación interior que plantean el olvido como condición para recuperar la paz argumentando que no olvidar significa que no se quiere perdonar por completo. Sin embargo, en la actualidad, dados los hechos del siglo XX, la reflexión marcha por el lado de perdonar pero no olvidar. En Israel es exigido recordar: “Dios dijo: «Recuerda, Israel, que tú eres mi fiel servidor. No te olvides de mí, porque yo soy tu creador. Yo hice desaparecer tus faltas y pecados como desaparecen las nubes en el cielo. ¡Vuelve a obedecerme, porque yo te di libertad!»” (Isaías 44: 21-22) y es fundamental rememorar la liberación de Egipto: “Yo soy el Señor tu Dios, que te saqué de la tierra de Egipto, de la casa de servidumbre (de la esclavitud)” (Éxodo 20: 2). “Este día tiene que servirles de memoria, y tienen que celebrarlo como fiesta a Jehová” (Éxodo 12: 14). Y en el nuevo Testamento, la Pascua es la memoria de la liberación actuada por Cristo. “Sabiedo que habéis sido liberados de la conducta estéril heredada por tradición, no con cosas corruptibles –oro o plata– sino con la sangre preciosa de Cristo, como cordero sin defecto ni mancha” (Pedro 1: 18-19). Recordar su muerte es actualizar lo que significa. En otros términos: perdonar sin olvidar para que los hechos no se repitan, pues hacer memoria es construir el futuro recordando en el presente. Olvidar sería llegar a una falsa reconciliación donde hay cierta complacencia con algunos logros alcanzados con los ejecutores de la injusticia imponiendo una mentalidad de “perdonar y olvidar” a la fuerza y por necesidad de una paz a cualquier costo. La consecuencia es la permanencia de la semilla de la venganza en el corazón del pueblo que conlleva la subsistencia de la espiral de la violencia. Perdón y reconciliación suponen tener claro lo sucedido para saber qué se perdona y qué se repara para que la memoria del pasado lleve a la esperanza en el futuro:

Se tiene razón al recordar siempre que el perdón no es el olvido. Al contrario, requiere la memoria absolutamente viva de lo imborrable, más allá de todo trabajo de duelo, de reconciliación, de restauración, más allá de toda ecología de la memoria. No se puede perdonar más que acordándose, incluso reproduciendo, sin atenuante, el mal hecho, lo que hay que perdonar. Si no perdono más que lo que es perdonable, lo venial, el pecado no mortal, no hago nada que merezca el nombre de perdón. Lo que es perdonable está perdonado de antemano. De ahí la aporía: lo que siempre tenemos que perdonar es lo imperdonable. Esto es lo que se llama hacer lo imposible. Y, por lo demás, cuando no hago más que lo que me es posible, no hago nada, no decido nada, dejo que se desarrolle un programa de posibles...

Un perdón que conduce al olvido, o incluso al duelo, no es, en sentido estricto, un perdón. Este exige la memoria absoluta, intacta, activa, y un mal, y un culpable (Derrida, 2000).

Arendt (2006), en la misma línea, indica que no se puede olvidar ya que el perdón precisa de la memoria, del recuerdo de aquello que se va a perdonar. No podemos dominar el pasado en la medida en que no podemos hacer como si no hubiera acontecido (p. 31). Si se va reconstruir la convivencia hay que tener en cuenta a la víctima como ingrediente central de la historia “[...] sin prescripciones de tiempo ni ligaduras a satisfacciones materiales e inmediatas” (Ricoeur, 2004, p. 270). Lo que significa un paso fundamental que deroga el perdón como virtud religiosa y lo convierte en una virtud política.

La reducción de lo vivido se concentra en el hecho y no el testigo, es decir, el trauma antes que el rostro. La vulneración fenomenológicamente descrita es un acontecimiento natural a lo humano, el exceso de reducción de lo acontecido al dato, crea una insensibilidad social frente a lo sucedido a ese rostro humanizado: el testigo. Reyes Mate (2014) lo hace muy bien cuando distingue entre el hecho y el acontecimiento:

El “deber de la memoria” consiste precisamente en tomar nota de esa experiencia y convertir el acontecimiento impensable en el punto de partida de la reflexión política, moral o estética. Eso es exactamente la memoria; para mí, es saber que a la hora de emprender una tarea intelectual hay que empezar con algo que no está en un silogismo, sino que es un acontecimiento. Un acontecimiento que es formalmente Auschwitz, pero que solo es un símbolo de algo que ocurre más banalmente en la vida, y es el sufrimiento. En el fondo, el “deber de la memoria” se sustancia en ese *dictum adorniano*, “dejar hablar al sufrimiento es la condición de toda verdad”; ese es el “deber de la memoria”, más que acordarse de los judíos (p. 180).

El testimonio no consiste en hacer un gesto respecto a ese otro vulnerable, sino en constituirse en testigo en cuanto una respuesta a la solicitud del otro; ser testigo consiste en decir “Heme aquí”, ese “Heme aquí” no es una respuesta a una demanda de alguien pidiendo ayuda, es una respuesta que antecede a la convocatoria. El ser humano cuando se comprende como responsable ante los otros no necesita que lo llamen para que responda. El testimonio en la respuesta que se da frente a la angustia del otro.

Generalmente la prensa y la televisión pasan informes de cosas sucedidas para simple información. Se toma la realidad como un in-

sumo de la labor comunicativa, que luego es analizada por los estadísticos y sociólogos en términos de números, frecuencias, porcentajes. Los empleados gubernamentales convierten esos números en un código para los informes de gestión y para la entrega de ayudas materiales o psicológicas y los datos configuran poblaciones vulneradas, pero no logran contener la afectación global que todos como miembros del grupo sufrimos por lo acontecido a alguien o algunos en particular. Aquí se presentan dos contingencias a reflexionar. Una frente a las víctimas, pues la Ley 1.448 dice: “[...] la reparación comprende las medidas de restitución, indemnización, rehabilitación, satisfacción y garantías de no repetición, en sus dimensiones individual, colectiva, material, moral y simbólica. Cada una de estas medidas será implementada a favor de la víctima dependiendo de la vulneración en sus derechos y las características del hecho victimizante” (Art. 25). ¿Hay un dispositivo y sistema consolidado que pueda responder de forma humanizada, sin revictimización, a las personas que sufren el dolor de la violencia? Y la otra cuestión versa sobre los victimarios. En lo complejo de este conflicto, ¿es posible identificar cuando los victimarios pudieron ser víctimas y, por ende, la reparación integral debe transitar a un escenario de reintegración social?

EL PREDOMINIO DEL ESTEREOTIPO

El silencio de la historia frente a los acontecimientos es perpetuar en el tiempo el drama mortal de la barbarie que se da entre la voluntad de los verdugos por anular predeterminadamente la humanidad de sus víctimas y la lucha agónica de estas por sentirse hombres. Al verdugo no le importa tanto la muerte, al fin y al cabo esta es una consecuencia lógica del hecho, lo más trascendental para él es la deshumanización del otro.

La verdad tiene muchos enemigos en los procesos de reconstrucción, pero lo más peligroso es reducir lo acontecido a los roles que cada rostro ha adquirido en el conflicto, utilizando una clasificación binaria absoluta entre víctima y victimario, que no compone toda la sinfonía de los actores del conflicto, donde el papel principal en muchas ocasiones lo asume el indiferente. Se crean unas categorías duras que clasifican y definen: “En el corazón de las lógicas de perdón y reconciliación se sitúa el concepto de las ‘zonas grises’ de colapso de la diferencia entre víctimas y victimarios, cuyas figuras más representativas son ciertos tipos de ‘colaboradores’ y los ‘vengadores’” (Orozco, 2003, p. 3). Las zonas grises impiden considerar que hay víctimas puras y victimarios puros. Todos podemos ser víctimas y victimarios y esto ayuda a entender la verdad histórica, a descargar culpabilidades y a sentar las bases del reconocimiento y del perdón. Los asuntos penales tratan de ser limpios y precisos como un bisturí, pero la realidad de las personas y los

procesos del conflicto son más amplios e inabarcables en su tremenda complejidad. De manera metafórica, todos somos culpables e inocentes; aunque Arendt (2017) hace reflexionar sobre esto diciendo que dicha frase puede ser una declaración de solidaridad con los malhechores (p. 151). Pero sí se puede afirmar que todos hemos sido, de alguna manera, responsables del mal. Ni siquiera en Auschwitz había clara distinción entre unos y otros. (Orozco, 2003, p. 39). Aunque la guerra lleve a consideraciones del tipo “el otro como victimario-víctima culpable y así mismos como víctimas-victimarios inocentes” (p. 41). Esto ha venido sucediendo en Colombia desde la llamada época de la violencia, lo que crea una espiral de intimidación que produce más violencia. No es solo la permanencia de situaciones sociales de desigualdad, injusticia, exclusión, inequidad las que generan la violencia sino que hay un mecanismo de venganza continuada que influye en la actitud de las actitudes y en la continuidad de la debacle social (Arboleda y Castrillón, 2013, p. 472).

La sociedad se divide radicalmente en buenos y malos en forma vertical, y generalmente los “malos” son los que van a ser excluidos (sicario, pobre, guerrillero, paraco, desaparecido, desechable, entre otros). La realidad es muy diferente, no clasificable en blanco y negro. Las víctimas y los victimarios puede que no lo sean para siempre. Hay una sobreposición de víctimas y victimarios aunque para la ley sea difícil comprender los conflictos personales, sociales e históricos que pueden hacer de una víctima un victimario y viceversa (Cfr. Orozco, 2003). Se añade a esto la permanencia mental de la Ley del Talión, “ojo por ojo, diente por diente”, o la versión popular de “el que la hace la paga”.

No ha de entenderse que si todos son responsables no hay, por tanto, ningún responsable o que todos quedan perdonados por la historia. Hay una diferencia grande entre el que ocasionalmente hace el mal y el que planea racionalmente el mal. Hay víctimas inocentes y victimarios culpables y no se puede disimular la crueldad bajo un manto de comprensión histórica de la época. Eso llevaría a olvidar de nuevo la crueldad y la situación inhumana a que fue sometida la víctima. Además, como dice Reyes Mate: “El duelo y la deuda son las formas en las que hoy podemos concretar ese débil poder mesiánico, del que habla Benjamin: podemos reparar el buen nombre de las víctimas y podemos afirmar que la injusticia sigue vigente mientras no se repare. No es mucho pero sin esos mínimos no podemos ni siquiera hablar de justicia” (2006).

A la problemática descrita para afianzar la necesidad de restituir desde lo simbólico se hace necesario establecer las formas de reinterpretación de lo antropológico desde el rostro. Es necesario enunciar que esta reflexión tiende a superar el efecto “silueta” que desde la otredad ontológica, ha configurado al individuo como sujeto de derechos, pero

no se ha profundizado sobre la carne, sensibilidad, sentimientos que allí se vinculan.

La experiencia del mal a través de la historia no permite pensar una ética desde el bien ideal; se necesita de ella que reflexione al nivel individual, desde las experiencias cotidianas o excepcionales, desde la alegría y la angustia personal que sería todo lo contrario al proyecto totalitario de pretender masificar al “hombre” de manera que se haga más fácil su desaparición, una ética que comience y termine con la experiencia, una ética como narración de la historia de los seres humanos.

LA ANTROPOLOGÍA DEL ROSTRO, RETO DE UNA EDUCACIÓN HUMANIZADORA

El primer riesgo que se corre cuando se invoca la antropología es describir una alteridad contenida en lo metafísico. Ha de pasarse de la concepción de la persona como objeto, víctima, victimario, responsable legal, a una concepción antropológica del otro como rostro, con carne, con historia, con sentimientos, con proyecto de vida, lo que esboza una renovada manera de ver la alteridad como alteridad descubierta, basada en la carne. La fenomenología en el siglo XX ha venido haciendo esta reflexión especialmente desde los trabajos de Emmanuel Lévinas. El otro no es una cosa o un objeto, sino un rostro, es decir, un “ser para alguien, “un ser ante alguien”. Cuando se me aparece el otro se me aparece como rostro, rostro que interpela, que me dice “no me mates”. “No me mates” que supera en el siglo XX el imperativo categórico y se convierte en la nueva máxima moral que es un pedido de reconocimiento. El aparecer del rostro del otro se constituye en mi responsabilidad ética, lo que Lévinas considera es la filosofía primera. Esa aparición del rostro me constituye, pues soy lo que soy porque otro me solicita serlo. Y en el caso de Lévinas la expresión de dolor, alegría, rechazo, es respuesta segunda, pues lo primero es la aparición del rostro del otro como llamada. Es una nueva metafísica que se fundamenta en la llamada o aparición del rostro del Otro. Metafísica que es ética pues el rostro del otro me antecede, dando origen a mi libertad de respuesta. No es el yo que se crea a sí mismo, sino el yo que es creado a partir de la visita del otro. Lo que se denomina alteridad descubierta o desnuda, consiste en el llamado a reivindicar la carne: “He sido llamado para...”. El sujeto ético es el que dice “Heme aquí porque me has llamado, aquí estoy”. Es una nueva metafísica de la llamada por tanto, no soy activo sino pasivo, soy constituido y no constituyente, de ahí que la pregunta ética no puede ser ¿Qué es el hombre? Si no, ¿dónde está tu hermano? (Génesis 4: 9-10). Y la respuesta inhumana es ¿acaso soy guardián de mi hermano? Que es lo mismo que decir ¿acaso soy responsable del

otro? Lévinas afirma que si bien la respuesta de Caín es una respuesta sincera, es una respuesta falta de ética.

El otro es una *Haecceitas*, un rostro único y diferente, que me convoca y me llama a no ser indiferente, especialmente a su situación de miseria, rechazo, exclusión. El otro es un rostro que revela una interioridad al situarse junto a mí revelando todo de él pero especialmente convocando mi responsabilidad con él, constituyéndome “ser responsable” ante él. La aparición del rostro del otro me constituye como sujeto responsable. Ese rostro no es mi representación conceptual de él, sino que él mismo se revela, se expresa, se manifiesta (Lévinas, 1999, p. 74). Esa manifestación destruye mi conceptualización anterior y me da la propia realidad del otro, desquiciando mis cuadros de interpretación, revelándome su ser, desafiando mi poder de escucha y apelando a mi responsabilidad por él (Lévinas, 1999, pp. 74-75).

El otro me constituye no porque se presente como un ser fuerte que se impone sobre mi yo, sino porque se presenta en su vulnerabilidad, es una fragilidad que se nos presenta en “una resistencia total sin ser una fuerza (Lévinas, 1999, p. 76). Es una manifestación, no en la claridad de un objeto que se analiza, sino en la revelación del más allá a través de una visitación exterior a mí. Ese rostro es un rostro encarnado a través del cual se me manifiesta de manera específica el dolor, el amor, el sentimiento... Es este rostro y no otro, pues el rostro manifiesta la *haecceitas* única de cada rostro que me convoca. No es un código sino una exterioridad única la que me solicita a la responsabilidad con su historia y su proyecto.

Ese otro es otro encarnado. Es importante reflexionar sobre la carne pues la humanidad ha tratado de rechazar el cuerpo. Para el cristianismo hubo épocas en las que se insistió en que los tres genios de la tentación eran el demonio, el mundo y la carne. Se decía popularmente: “yo no le tengo tanto miedo al demonio, al mundo le tengo más miedo, pero nuestro peor enemigo es nuestra propia carne”. La llegada de la modernidad propicia una visión del hombre desencarnado. Descartes modela el problema mente-cuerpo al proponer que el cuerpo o *res extensa* y la mente o *res cogitans* pertenecen a dos campos distintos aunque sean paralelos. El cuerpo pertenece al orden mecánico y la mente al orden de la libertad y la inmortalidad. Este dualismo cartesiano se profundiza en el predominio de lo racional sobre lo corpóreo. Es la decapitación de la carne que trae como consecuencia una conciencia sin cuerpo y así lo corporal es inferior a lo racional. La conciencia es igual al pensamiento y este forma la conciencia. Este dualismo se continúa con los empiristas británicos, el desarrollo del método científico y la nueva racionalidad científica que se continúa en la racionalidad weberiana de fines y métodos. Con la revolución francesa se culmina

el proceso de racionalización, libertad individual y respeto absoluto a los derechos del individuo. Kant, con su “yo constitutivo”, da la base epistemológica para la constitución del sujeto occidental: un yo potente que constituye la realidad y lo que no ingrese por las categorías de él, no existe o no tiene valor. Lo más importante, y el criterio de todo resultado científico, es su racionalidad. No interesa lo afectivo o emocional ya que es “puro romanticismo”. Este yo constitutivo exige libertad, libre elección, “el cuerpo es mío y lo gestiono yo” (“*il corpo é mio, e lo gestisco io*” como dicen las feministas italianas). Kant, además, al declarar la imposibilidad de conocer el *Noumeno*, de experimentar la cosa en sí que está más allá de las categorías a priori, declara que lo pensable tiene que adecuarse a las estructuras de la mente. La trascendencia del otro levinasiano es inalcanzable para la ciencia.

Todos estos fenómenos que contribuyen a excarnar el rostro, pueden llevar a la sociedad a insensibilizar los fenómenos que vulneran la vida y logran crear resistencia sobre la corresponsabilidad social de cuidado sobre la misma. La antropología, y con ella la ética y la política del rostro, expresan la condición natural de los grupos humanos de hacerse corresponsables los unos con los otros.

Ahora bien, si la nueva manera de pensar está en una renovada concepción integral de sentido humano, dicha antropología, al suscitar una ética del rostro, provoca a cada existencia el compromiso de interpelarse y ser interpelado. Es decir, la reparación integral es la acción de restituir el cuidado que todos, como humanos y ciudadanos, esperamos de la vida misma y la vida comunitaria. Y en el orden del proceso de reconstrucción social, la enunciada garantía de no repetición de la Ley 1.448, dice: “La creación de una pedagogía social que promueva los valores constitucionales que fundan la reconciliación, en relación con los hechos acaecidos en la verdad histórica” (Artículo 149, literal e). Se convierte así en el epicentro para promover la construcción comunitaria de sentidos, para que el desarrollo y el hábitat sean lugares humanizados. Por ello, la restitución es simbólica, porque apelamos a lo íntimo y profundo del pensar originario sobre el ser humano: amar y cuidar la vida. Esta actitud renovada debe reintegrar a los alcances de la justicia, la legitimidad moral o axiológica de todo grupo humano. Y cuando se enuncia dicha reintegración, se evoca a la complementariedad de los discursos tanto jurídicos como teleológicos para resolver los conflictos sociales.

Esta ética-estética acontecida en la interpelación del rostro, necesita dos elementos simbólicos que muchos autores reclaman deben volverse valores sociales, o al menos categorías que se integran a los procesos de reparación administrativa o firma de acuerdos: la memoria y el perdón.

LA MEMORIA COMO MECANISMO DE RESTITUCIÓN SIMBÓLICA

La memoria es la recuperación del sentido profundizando a través del hecho lo que acontece, como lo dice Francisco (2013): “Memoria del pasado y utopía hacia el futuro se encuentran en el presente que no es una coyuntura sin historia y sin promesa, sino un momento en el tiempo, un desafío para recoger sabiduría y saber proyectarla” (p. 1).

La memoria no hace referencia al “no olvidar” con afán de venganza, se trata de la justicia, pues desde ella se evita la repetición de la barbarie. Cuando esta es solo el recuerdo del pasado, pero no trasciende en el tiempo, tiene que ser sometida a crítica y análisis porque de lo contrario inundaría el presente de un pasado cuyo recuerdo literal generaría únicamente violencia. La necesidad de la memoria en contra de lo inhumano, como expresión del tiempo vivido que discierne y selecciona lo que recuerda, hace posible leer en el rostro del otro un individuo inscrito en una historia que al mismo tiempo representa la presencia de una supervivencia radical de esa historia y de su memoria dominante.

Recordar, hacer memoria es lo fundamental en una cultura que quiere construir el futuro trabajando en el presente. Eso implica no reducir el conflicto a hechos sino saber asombrarse del acontecimiento que habla y que hace historia. Y quien puede hablar con verdad es la víctima, que en su narración no transmite datos, sino que es un rostro, una persona, que cuenta la historia como fue. No es la víctima un objeto de investigación de las ciencias sociales, ni una estadística más en los informes oficiales, sino una historia viva en la carne de un humano. Por ello, la responsabilidad jurídica debe conservar como finalidad apropiar y difundir la memoria histórica del conflicto.

El deber de Memoria del Estado se traduce en propiciar las garantías y condiciones necesarias para que la sociedad, a través de sus diferentes expresiones tales como víctimas, academia, centros de pensamiento, organizaciones sociales, organizaciones de víctimas y de derechos humanos, así como los organismos del Estado que cuenten con competencia, autonomía y recursos, puedan avanzar en ejercicios de reconstrucción de memoria como aporte a la realización del derecho a la verdad del que son titulares las víctimas y la sociedad en su conjunto (Ley 1.448, Art. 143).

La víctima no es un objeto de clasificación o de taxonomía conceptual, sino una historia viva que rechaza toda claridad conceptual. Por lo tanto, puede ser titular de la verdad, pero está en profunda relación con los otros roles que se suscriben al conflicto: el victimario, el indiferente. Por eso se puede decir que todos somos víctimas, tal como lo plantea el

papa Francisco (2017): “[...] todos, al final, de un modo u otro, también somos víctimas, inocentes o culpables, pero todas víctimas. Todos unidos en esa pérdida de humanidad que supone la violencia y la muerte” (pp. 48-53).

Todos, al contar su historia, están abriendo el camino de la verdad pues este narrar los hace testigos firmes de lo sucedido. “Ustedes llevan en su corazón y en su carne huellas, las huellas de la historia viva y reciente de su pueblo, marcada por eventos trágicos pero también llena de gestos heroicos, de gran humanidad y de alto valor espiritual de fe y esperanza” (Francisco, 2017, p. 48). El testigo es el que ha tenido la experiencia y la cuenta. El que lo ha visto, va y lo comunica. Su confesión es verdad y memoria.

En efecto, mientras que el sujeto dispone de lo que constituye, el testigo no dispone de lo que da a ver, tal como el predicador que no posee la palabra de Dios que testimonia. Es por tanto la voz de las cosas, del prójimo o la de Dios que puede dar fuerza al testimonio, y por este hecho, el testigo no tiene una auto-ridad sino transitiva en eso que remite más allá de sí mismo. Además, el testigo habla y actúa pero no por sí mismo: no se testimonia más que en una comunidad, y es porque el testigo es la persona en su fin interpersonal. Una vez más, el testigo es aquel que se descubre experiencialmente en la prueba de la alteridad, pues se da él mismo en respuesta en la comunidad. Mientras que para un sujeto el otro hombre es primero un objeto de su mundo entorno, que puede analógicamente ser reconocido como un alter ego, para el testigo el prójimo es también un testigo, y es en calidad de testigos que existimos unos para los otros. Dicho de otro modo, el testigo no es primeramente este ser que es para y por él mismo, y que se pregunta después cómo puede ser para el otro, pues es este ser que desde el comienzo responde para y ante otro hombre de lo que le comunica (Housset, 2007, pp. 470-471).

El sujeto que hace el relato no es una entidad distinta de sus experiencias, se convierte en un rostro acontecido e interpelado. El comparte el régimen de la identidad dinámica propia de la historia contada. El relato realiza la identidad del sujeto, la identidad narrativa que construye la identidad de la historia contada. Es la identidad de la historia que hace la identidad del personaje (Ricoeur, 1990, p. 175.). El testigo cuenta a través de la narración. La memoria no se construye únicamente por la narración sino que se complementa con la interpretación de quien ha vivido la narración. Así, la construcción de una memoria

común implica una confrontación entre las diferentes significaciones que pueden ser dadas a los eventos que han tenido lugar en el pasado. La cadena de las voces se fortalece en la comunicación, la participación en la experiencia, el encuentro del sentido de lo vivido y la comunidad de vida y de futuro que crea. Estas interpretaciones de sentido cambian las identidades de los individuos. Así, quienes han cometido grandes violencias consiguen transformar su historia en ejemplo o modelo para hacer una ocasión de aprendizaje para ellos mismos y para los otros. Esta interpretación puede favorecer nuevas formas de reapropiación del pasado para víctimas y victimarios. Así se asume el pasado del grupo, se aprende a no excluirlo de nuestra herencia porque no queremos que la historia se repita ni en el presente ni en el futuro. Lo que ha ocurrido es un acontecimiento que vivimos y sentimos, que cambia nuestra vida, que nos habla, nos llama y nos aboca a dar una respuesta que es la paz, no como estado logrado sino como construcción comunitaria, siempre en obra, pues no es un hecho ya pasado sino un camino a recorrer. No puede ser que el pasado vuelva atrás pues el futuro es la esperanza. La historia es la construcción del futuro teniendo en cuenta el pasado trabajando en el presente. Siempre habrá conflictos, es casi una ley sociológica, en las comunidades y grupos sociales, pero es posible encontrar los mecanismos de solución humana de los mismos.

Habrà que comenzar a emplear el concepto de testigo en lugar de víctima o victimario pues todos han tenido la experiencia del dolor infligido o del dolor causado y en el encuentro de sus relatos se puede llegar a la verdad y comenzar la sanación. Como ambos fueron vulnerados en su carne por el odio y la violencia, pueden encontrar la paz en el perdón y la reconciliación. Habiendo sido testigos del horror y la deshumanización pueden ahora ser constructores de humanidad reconciliada. En cuanto su testimonio sea libre y voluntario, no obligado sino existencial, se puede sanar la carne y reconstruir la relación. Tanto víctima como victimario pueden ser testigos, especialmente el victimario si quiere redimirse, si quiere recuperar su dignidad, tiene que hacer su confesión. Cuando el victimario se rehúsa al testimonio, crece la indignación de la víctima y ahonda su herida. Es difícil el testimonio del victimario y más cuando este justifica su accionar definiéndose como víctima, pero es condición *sine qua non* para redimirse y recuperar su dignidad.

El testimonio de víctima y victimario puede frenar la mentalidad de venganza cíclica del país. Tantos años en guerra han producido la espiral de la venganza, máxime cuando en las ocasiones que se han hecho procesos de narración de los testigos donde hay narración, escucha y encuentro cara a cara, esta ha estado desarticulada, no ha adquirido su función didáctica para la no repetición o por supuesto se ha revic-

timizado en la burocracia que puede crear el manejo del sistema de reparación.

La condición de la víctima obliga a la ética a recuperar el “acontecimiento” como objeto de reflexión, como aquello que pone en cuestión al pensamiento, lo reta y lo obliga a pensar de un modo nuevo, ¿se puede ser impasible ante el dolor del otro? En este caso comprensión, pensamiento, reflexión y transformación van totalmente unidos.

El encuentro marca el inicio del reconocimiento del otro como alguien que se asoma a mi vida, me cuenta su historia y sus proyectos, me plantea su narración, y me exige mi responsabilidad con él. Es el rostro que me interroga con su narración exigiéndome responsabilidad, no odio. El ver el rostro del otro permite superar el yo, el individualismo, y ver la plenitud trascendente que se me aparece. No es el ver racional que ve en el otro un cliente, un paciente, un guerrillero o un paraco, un consumidor o un contendiente. Es un yo sensible encarnado cuya visión crea humanidad, reconocimiento de la diferencia, exigiendo de mí un comportamiento ético.

Se abre paso una ética de la armonía en donde el otro me muestra su carne, su historia, su sentido, y yo acepto ser compañero de camino. Compañero de camino cuidador, pues el otro-lo otro se me aparecen para que los cuide. Soy el que cuida del otro y de lo otro.

Una ética del cuidado que supone una dramática de la vulneración (reconocer las violencias inhumanas), una estética (reconciliación simbólica ritual del encuentro) y una teoría o discurso antropológico (propuesta de comunidad soñada) hacia el futuro.

Resulta difícil aceptar el cambio de quienes apelaron a la violencia cruel para promover sus fines, para proteger negocios ilícitos y enriquecerse o para, engañosamente, creer estar defendiendo la vida de sus hermanos. Ciertamente es un reto para cada uno de nosotros confiar en que se pueda dar un paso adelante por parte de aquellos que infligieron sufrimiento a comunidades y a un país entero. Es cierto que en este enorme campo que es Colombia todavía hay espacio para la cizaña. Ustedes estén atentos a los frutos, cuiden el trigo y no pierdan la paz por la cizaña. El sembrador, cuando ve despuntar la cizaña en medio del trigo, no tiene reacciones alarmistas. Encuentra la manera de que la Palabra se encarne en una situación concreta y dé frutos de vida nueva, aunque en apariencia sean imperfectos o inacabados (*Cfr.* Exhort. ap. *Evangelii gaudium*, 24).

Aun cuando perduren conflictos, violencia o sentimientos de venganza, no impidamos que la justicia y la misericordia se encuentren en un abrazo que asuma la historia de dolor de Colombia. Sanemos aquel dolor y acogamos a todo ser humano que cometió delitos, los reconoce, se arrepiente y se compromete a reparar, contribuyendo a la construcción del orden nuevo donde brillen la justicia y la paz (Francisco, 2017).

EL PERDÓN COMO ACTITUD SOCIO-POLÍTICA DE RELACIÓN EN LA RECONSTRUCCIÓN

La superación de la espiral de la violencia solo se frena con el perdón pues es el único que puede destruir el odio que permanece inscrito en los asuntos de la sociedad. El remedio, nos dice Arendt, contra la irreversibilidad y la imprevisibilidad del proceso fijado por el hombre no nace sino de una facultad más alta, que es una de las potencialidades más altas de la acción misma. El rescate posible del apuro de la irreversibilidad –de la incapacidad para deshacer lo que uno ha hecho– es la facultad de perdonar (Arendt, 1959, pp. 212-213). Prácticamente en todas las grandes religiones aparece el perdón como medio de rescate cuando se ha infringido la norma áurea de no hacer a los demás lo que no se desea para sí mismo. Aunque estamos en tiempos de secularización, hay una fórmula que viene del catolicismo, elaborada en los siglos XI y XII, que sirve de modelo del proceso. Pedro Abelardo establece que la perfección de la penitencia observa tres elementos: la contrición del corazón, la confesión de boca y la satisfacción de obra. Esta enseñanza ha sido conservada en el número 1450 del Catecismo de la Iglesia católica: “La penitencia mueve al pecador a soportarlo todo con el ánimo bien dispuesto; en su corazón, contrición; en la boca, confesión; en la obra, toda humildad y fructífera satisfacción” (nn. 2,5,21; *Cfr.* Concilio de Trento: DS 1673). Abelardo reconoce que la reconciliación con Dios sucede en la contrición, el pecador contrito y arrepentido está perdonado, no necesitaría satisfacción ni pena externa por el mal que ha hecho (Lombardo, 2003, p. 145). Ese momento introspectivo del victimario (de reconocimiento y arrepentimiento del mal causado) es fundamental según Abelardo, pero no lo exime totalmente de la confesión, aunque no sea sino para retrasar un poco la tentación de volver a pecar debido a la vergüenza que causará tener que contarle el delito a alguien. Y la satisfacción del daño causado no queda anulada por el arrepentimiento sino que es necesaria para exteriorizar el dolor que provoca reconocer que se ha despreciado a Dios y reparar al que se ha ofendido. Eso es lo que Abelardo (1979) llama *fructuosa poenitentiaria* (Cap. XIX).²

² Para distinguirla de cualquier otro tipo de acción que no nazca de la interna aflicción del corazón (p. 88).

Otro aspecto de la tradición cristiana, que hoy se ha perdido, es el sentido social del perdón y la reconciliación que indicaba los efectos sociales de lo que se hacía mal y la necesidad de recuperar la reconciliación en la comunidad (Narváez, 2003).

La invitación al perdón es un proceso integral que permite superar los resentimientos, el deseo de venganza, el odio, el rencor y la rabia acumulada. Es algo que se coloca en el campo de la donación y no de lo exigido por la justicia. Queda por responder si la posibilidad del perdón forma parte de cada ser humano o si se trata de una posibilidad únicamente reservada a quien acepta posiciones religiosas. Ahí es donde hay que recurrir a lo más humano del amor que hace posible la heroicidad, difícil en un mundo que exige siempre indemnizaciones por el más mínimo motivo. La reparación integral e íntima de un acontecimiento que cercena la vida humana, no puede reducirse a un acto amoroso banal, salido de cualquier lógica racional o a una simple solicitud de perdón público. No se puede negar que hacen falta actos simbólicos, pero es de sumo cuidado no reducir el acto de perdonar de una víctima o de pedir perdón del victimario a un simbolismo mediado por lo jurídico.

El perdón es una petición presencial, vocal y testimonial, arrepentida, por parte de quien hizo el daño y, por otra parte, la concesión o re-donación del amor por parte de quien sufrió el daño. Dar sin buscar reciprocidad nos sitúa fuera del intercambio y de las recompensas, nos sitúa en el terreno del don. Una donación que permite entender fenómenos radicales como el erotismo, el sacrificio, el perdón y que reconstruye la convivencia y la vida comunitaria. Solo así se construye la actitud pacífica y se supera la mera justicia taliónica de la modernidad, que limita el ejercicio de la restitución a acciones recíprocas de intercambio.

Amelia Valcárcel (2010) así lo ha propuesto en su libro *La memoria y el perdón*. Es difícil porque hay que llegar hasta no pedir la justicia a la que se tiene derecho (aunque no la excluye) para hacer la donación del perdón, pero pide y exige el arrepentimiento del causante del daño.

Una sociedad que no hace un “perdón fundante” no puede seguir existiendo, porque hay ocasiones en que es más importante asegurar la continuidad de la convivencia que reclamar la justicia. El cristianismo triunfa porque es la gran religión del perdón, es la respuesta a un mundo que quiere un cierto tipo de unidad que la filosofía no ha sido capaz de darle porque la filosofía es para élites. Más bien, es la gran innovación moral del cristianismo, su triunfo como religión (Valcárcel, 2010).

Dicho de otra manera, el perdón no fundante declarado por la justicia humana, propicia el inicio de la justicia, siempre vindicativa y punitiva, más conocida como Ley del Talión. La violencia abre una cadena interminable de violencia. Para romper esa cadena se inventa la ley penal, que cierra las venganzas porque se venga por quien es

ofendido. Pero la ley se desentiende de la víctima, lo que le importa es el delito, y eso implica que hay algo que queda sin pagar. En el Gólgota culmina el sentido último de la vida de Cristo y de su mensaje profético: la superioridad moral del perdón ilimitado, el único que vence al mal y cura la herida de cualquier ofensa (Valcárcel, 2011). La lógica del perdón es el desbordamiento del amor misericordioso.

Hay una memoria del victimario que, si es sincera, implica una confesión de sus hechos que forma parte de la memoria de la comunidad. El victimario reconoce en su confesión la verdad del agravio y su ferocidad. Hay una contrición que sugiere la recepción agradecida del perdón con la decisión de no agraviar de nuevo, pues sabe que ha realizado un acto inhumano, que ha violado el amor fundamental y que se ha considerado dueño del otro y se prepara para recibir agradecido el don del perdón.

Las religiones tienen un papel profético y social en el campo del perdón pues pueden darle el sentido de excedencia que no puede dar la ley. Esta puede coaccionar pero no cambiar el corazón. La excedencia es un don y no una obligación. Una ética de la excedencia del amor puede crear una comunidad real y no solamente ideal. Pero lo importante es mostrar que el perdón no es asunto confesional sino profundamente humano, en cuanto es un don que se renueva (per-don) en el acto del amor al otro en su vulnerabilidad aunque sea el verdugo.

EL AMOR COMO COMPLEMENTO DE LA JUSTICIA. EL ROSTRO INTERPELADO

Jean-Luc Marion considera que la ética del rostro levinasiano se queda corta pues no personifica al otro sino que lo deja en el campo de lo indeterminado, es una ética de excedencia que considera al otro como fenómeno saturado pero no lo personaliza. El reclamo de Marion es que hay que personificar al otro como un tú que me hace un llamado de amor. Mientras que Lévinas indica una llamada pura y anónima, Marion personaliza la llamada; el otro es un tú que puedo amar y que tiene nombre, historia y cuerpo. Lévinas, según la crítica de Marion, deja el rostro del otro abstracto, neutral y anónimo, es otro universal, mientras que solo el amor personaliza al otro. Levinas no puede hablar del otro como un individuo por su énfasis particular en la ética y, por eso, Marion trata de moverse de la ética al amor. La verdadera individuación solo es posible en el eros-caritas, no en la ética (Gschwandtner, 2005).

La clave de la individuación del otro es el amor pues este es el lugar donde los rostros se exponen uno al otro llegando a ser únicos el uno para el otro (Marion, 2002, p. 100; Gschwandtner, 2005, p. 72). Cuando el padre llama por su nombre al hijo, responde a la llamada del hijo con un nombre propio, lo saca de la indeterminación y lo reconoce como su

propio hijo al que ama. La llamada por su propio nombre individualiza al hijo y lo reconoce como don que se da al padre y como don que se da al hijo. Con la víctima ocurre algo semejante: la víctima que me mira es una llamada de amor, no es un código, un número, una estadística, sino una súplica amorosa de un ser humano, de una historia concreta.

Hay un desarrollo de la llamada del otro desde Heidegger hasta Marion. Heidegger presenta la llamada del ser a ser acogido, Lévinas la llamada del otro a ser responsable, Marion la llamada del otro a ser amado³. Y solo en este último es concretizado el otro como amante-amado.

La filosofía, según Marion, ha abandonado el amor para quedarse en conceptos más racionales que se pueden desglosar, definir y tratar de abarcar.

¿"Amor"? suena como la palabra más prostituida –estrictamente hablando, la palabra de la prostitución. Por otra parte, espontáneamente recogemos su léxico: el amor se "hace" como se hacen la guerra o los negocios, y ya solo se trata de determinar con qué acompañantes, a qué precio, con qué beneficios... en cuanto a decirlo, pensarlo o celebrarlo, silencio en las filas [...] Así el mismo término de "caridad" se halla, si fuera posible más abandonado: por otra parte también se "hace" caridad –o más bien, para evitar que se vuelva limosna y se reduzca a la mendicidad, le quitamos incluso su magnífico nombre y la cubrimos de harapos supuestamente más aceptables, "fraternidad", "solidaridad" (Marion, 2005, p. 10).

Ricoeur insiste en una relación dialéctica entre amor y justicia, y ello puede fundamentar la necesidad de colocar en diálogo la lógica de la equivalencia con la lógica de la sobreabundancia. Occidente le ha dado potestad a la justicia sobre la primera y a la religión y la moral sobre la segunda. Pero el acontecimiento humano se atestigua en la vida, y, por ende, esa división no puede producir como fruto dos lógicas contrapuestas para superar y transformar el conflicto. "Ella hace, sin embargo de la justicia, el medio necesario del amor, precisamente porque el amor es supra moral, sol entra en la esfera práctica y ética bajo la égida de la

3 No quiere decir esto que Lévinas (1983) no hable del amor: "La justicia emerge del amor. Lo cual no significa que el rigor de la justicia no pueda volverse contra el amor entendido a partir de la responsabilidad. La política, dejada a su aire, tiene un determinismo propio. El amor debe siempre vigilar la justicia" (p. 5). Pero no llega a hacerlo el centro de su reflexión "yo empleo poco el vocablo amor, es una palabra gastada y ambigua, y, además, hay una severidad: se trata de un amor mandado" (p. 5).

justicia” (Ricoeur, 1990, p. 33). El reto es provocar un encuentro entre esas dos lógicas inmersas en el rostro.

La posibilidad del perdón ágape parece imposible en una sociedad secular. Muchos la desestiman con base en la crítica moderna de la religión que niega su utilización en un mundo racional y jurídicamente justo. En verdad, el ágape se caracteriza por deslizarse del cálculo y buscar no solo la supresión de la deuda sino también la reconstitución de la relación yo-tú perdida en la violencia. Así el “hombre al que se ve delante” es el destinatario de la reconstitución de la relación. “El verdadero perdón es una relación personal con alguien” (Jankélévitch, 1967, p. 12), o como dice Ricoeur: “el perdón es, en principio, lo que se le pide a otro, en primer lugar, a la víctima” (Ricoeur, 1995, p. 82). En una visión moderna, el ágape es un estado imposible y hay que dejar todo a la justicia y seguir bajo el ámbito de la ley. Se supone acá que el perdón olvida también la memoria, pero como dice Lefranc, esa no es la tradición neotestamentaria que habla de una culpa manejada y de una memoria purificada (Lefranc, 2004, p. 157; *Cfr.* Lucas 2: 51; Hebreos 7: 25-27).

Es posible pensar que pueda darse un paso del ágape a la justicia con una justicia restaurativa sin negociaciones ni componendas que incluya el perdón sin dejar de lado la completa reparación y el arrepentimiento apoyados culturalmente de restituciones simbólicas que produzcan la restauración de la dignidad, de la historia y de la sana convivencia de la comunidad. Ese perdón no puede ser banal, y en eso puede ayudar la tradición abrahámica de Occidente. De hecho han existido perdones, amnistías, remisiones y condonaciones.

Kant (2005) en la *Metafísica de las costumbres*, hablando del derecho, se opone al perdón:

Aun cuando se disolviera la sociedad civil con el consentimiento de todos sus miembros (por ejemplo, decidiera disgregarse y diseminarse por todo el mundo el pueblo que vive en una isla), antes tendría que ser ejecutado hasta el último asesino que se encuentre en la cárcel, para que cada cual reciba lo que merecen sus actos y el homicidio no recaiga sobre el pueblo que no ha exigido este castigo: porque puede considerársele como cómplice de esta violación pública de la justicia (pp. 168-169).

En la misma línea se colocan muchos hoy para hablar de justicia sin perdón. Cada día, no obstante, el tema del perdón aparece en las discusiones políticas cuando se habla de acuerdos de paz, y el pensamiento de filósofos como Ricoeur, Arendt y Jankélévitch planea en todo ello. El perdón se constituye en asunto social y político y la restitución simbóli-

ca va adquiriendo estatus de instrumento esencial en la reconstrucción de la convivencia.

Es preciso establecer como reto social la restitución simbólica, explorar esa sensibilidad humana que conecta las diferencias a un mismo proyecto vital, que identifica interculturalmente las múltiples manifestaciones y a partir de ello construir un proyecto de reconstrucción social.

El verdadero amor trata de alcanzar lo mejor según la máxima de mientras más amor más conocimiento. El amor va más allá del entendimiento pues tiene la capacidad de conocer lo que ni la ley ni la razón permiten: entrar en el mundo del otro, en la historia del otro, no para dominarlo o esclavizarlo, sino para incluirlo. Es un amor erótico pues no se separa el amor de la carne real, de la carne histórica, de la carne masacrada. Cuando se ama se reconstituye al otro como sujeto, sujeto que había sido masacrado. Hay que superar el miedo erótico que caracteriza a la metafísica desde la Edad Media hasta nuestros días y suprimir el olvido cartesiano en el que se ha mantenido al amor en la filosofía.

Es preciso establecer como reto social la restitución simbólica, explorar esa sensibilidad humana que conecta las diferencias a un mismo proyecto vital que identifica interculturalmente las múltiples manifestaciones y, a partir de ello, construir un proyecto de reconstrucción social. Aquí cobra sentido un proyecto de reintegración social multidimensional e inclusivo, que no nos permita borrar la interpelación del rostro humano. Donde las herramientas y dispositivos jurídicos establezcan la verdad, la no repetición y un especial cuidado de no revictimizar a las víctimas del conflicto. Parte de este reto, implica propiciar un enfoque de derechos que no encasille el conflicto en focos poblacionales, donde la reparación simbólica no se convierta en la suma de actividades para dar cumplimiento al acuerdo solamente, sino que en realidad transforme el imaginario colectivo de las comunidades afectadas.

CONCLUSIONES

En presencia de una justicia de orden punitivo con claras herencias modernas e ilustradas, se hace necesario pasar a una justicia que tenga en cuenta la posibilidad real del perdón y la reconciliación. Estos últimos se van convirtiendo en actos políticos y sociales de responsabilidad histórica que, conservando la memoria de lo sucedido, la verdad existencial de los hechos y la restauración del ágape con justicia, hagan realidad el anhelo de la comunidad reconciliada.

La responsabilidad histórica y la realización de la justicia implican mantener la memoria a través del testimonio del sujeto concreto

que ha sufrido la violencia. El testigo real, no el espectador neutral, ha de ser escuchado pues su voz es la verdad del acontecimiento, en su carne tiene grabadas las garras de una historia propia y única (que es la historia de todo un pueblo).

La restitución simbólica debe prever la creación de espacios, imaginarios y acciones que representen la reconstrucción de una sociedad. Allí, es válido el cumplimiento jurídico de crear centros de memoria y pedagogías sociales sobre las víctimas, la memoria histórica y el conflicto. Pero no se puede olvidar que el trasfondo del problema es la vulnerabilidad humana que acontece donde se ha cercenado la vida. Tocar lo íntimo del dolor humano producido a las víctimas, excarnar la conciencia humana de quien ha hecho daño, es un proceso que requiere tiempo y superar las lógicas de la condonación económica o jurídica. Tiene espacios personales y comunitarios, pero sobre todo necesita de una reflexión multidimensional de nuestro sentido humano y este será el garante de la no repetición de la excarnación que se le propicia al cuerpo, a la carne humana cuando hay deshumanización de los rostros que se interpelan.

No es posible construir el futuro borrando lo sucedido con una amnistía general de perdón y olvido, ni tampoco con un castigo eterno para los victimarios. Hay que mantenerse en la “construcción simbólica de la memoria como un continuo re-sentir, estremecerse con el acto del horror, indignarse moralmente y llevar la palabra, ese silencio-ausencia-presente, hasta la esfera pública” (Villa, 2016, p. 154).

El perdón es un acto heroico, que generalmente solo se puede dar en el hombre religioso y que no pertenece al Estado darlo o imponerlo. El principio de subsidiariedad funciona acá. Las confesiones religiosas abrahámicas tienen ese elemento como parte de su riqueza espiritual y pueden aportarlo a la nación. Ellas no pueden imponer el perdón pero sí ofrecer espacios de encuentro, ofrecer ese signo a la nación, promoviendo nuevas formas de “racionalidad” o encuentro personal entre los hombres (Pikaza, 2012, p. 3). Si muchas veces ellas fueron causa de enfrentamiento ahora pueden ser lugares de reconciliación, especialmente en países donde los creyentes son mayoría y tienen la base espiritual para realizarlo, y aún más, si sus adherentes dan el primer paso reforzándolo como acto político sin confesionalismos, pues la excedencia del amor no es de una religión sino una categoría estructural humana.

BIBLIOGRAFÍA

Alto comisionado para la paz. (2016, 24 de noviembre). *Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera*. Recuperado de: <http://www.altocomisionadoparalapaz>.

gov.co/procesos-yconversaciones/Documentos%20compartidos/24-11-2016NuevoAcuerdoFinal.pdf

- Arboleda, C. y Castrillón, L. (2013). Testigo, memoria y esperanza. *Cuestiones teológicas*, 40(94), 457-478.
- Arendt, H. (2006). *Hombres en tiempos de oscuridad*. Madrid: Gedisa.
- Castañeda, T. y Alba, F. (2014). “Hay que repensarlo todo a la luz de la barbarie” Entrevista a Manuel Reyes Mate. *Revista de Estudios Sociales*, (50), 179-186.
- Derrida, J. (2000, septiembre). Entrevista con Antoine Spire. *Le Monde de l'Éducation*, 284. Recuperado de: https://redaprenderycambiar.com.ar/derrida/textos/derrida_otro.htm.
- Francisco. (2017). Palabras del Santo Padre: gran encuentro de oración por la reconciliación nacional. En *Francisco en Colombia. Todos los discursos y homilias que pronunció S.S. Francisco en su viaje apostólico a Colombia*. Recuperado de: <https://www.aciprensa.com/ebooks/FranciscoenColombia.pdf>
- Gschwandtner, C. (2005). Ethics, eros, or caritas? Levinas and Marion on individuation of the other. *Philosophy Today*, 49(1), 70-87.
- Housset, E. (2007). *La vocation de la personne*. París: PUF.
- Jankélévitch, V. (1967). *Le pardon*. París: Aubier-Montaigne
- Kant, I. (2005). *La metafísica de las costumbres*. Madrid: Tecnos.
- Lévinas, E. (1999a). *Liberté et commandement*. París: Le Livre de Poche.
- Lévinas, E. (1999b). *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca: Sígueme.
- Lévinas, E. (2009). Filosofía, justicia y amor. En *Entre nosotros. Ensayos para pensar en otro*.
- Marion, J.L. (2002). *Prolegomena to Charity*. New York: Fordham University Press.
- Marion, J.L. (2005). *El fenómeno erótico*. Buenos Aires: El Cuenco de Plata.
- Melich, J.C. (2001). *La ausencia del testimonio. Ética y pedagogía en los relatos del holocausto*. Barcelona: Anthropos.
- Ministerio del Interior de la República de Colombia (2012). *Ley de víctimas y restitución de tierras y decretos reglamentarios*. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.

- Orozco, I. (2003). *La posguerra colombiana: divagaciones sobre la venganza, la justicia y la reconciliación*. Helen Kellogg Institute for International Studies. Recuperado de: <http://kellogg.nd.edu/publications/workingpapers/WPS/306.pdf>
- Pedro Abelardo. (1979). *Ethica seu Scito te ipsum*. Oxford: Clarendon Press.
- Pedro Lombardo. (2003). *Diálogo entre un filósofo, un judío y un cristiano*. Buenos Aires: Losada.
- Pikaza, X. (2012, 5 de agosto). *Perdonar para vivir (3). Perdón cristiano y justicia social*. Recuperado de https://www.religiondigital.org/el_blog_de_x_pikaza/Perdonar-Perdon-cristiano-justicia-social_7_1370632930.html
- Reyes Mate, M. (2006). ¿Existe una responsabilidad histórica? *Claves de razón práctica*, 168, 34-39.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un Autre*. París: Seuil.
- Ricoeur, P. (1995). Le pardon peut-il guérir? *Esprit*, 77-82.
- Ricoeur, P. (2004). *La memoria, la historia, el olvido*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Valcárcel, A. (2010). *La memoria y el perdón*. Barcelona: Herder.
- Valcárcel, A. (2011). *La memoria y el perdón. 1ª parte*. Programa: Sin distancias. Espacio: Filosofía Fecha emisión: 1-IV-2011. Madrid: UNED. Recuperado de <https://canal.uned.es/video/5a6f9ca5b1111f0b4c8b4a8b>
- Vera Piñeros, D. (2008). Desarrollo internacional de un concepto de reparación a las víctimas de violaciones a los derechos humanos e infracciones al derecho internacional humanitario: complementos a la perspectiva de la ONU. *Papeles políticos*, 13(2): 739-773.
- Villa, L. (2016). Ante el daño absoluto, la resistencia: una lectura desde Vladimir Jankélévitch. *Eidos*, (25), 129-156.

FUNDAMENTOS POLÍTICOS DE LA ESCUELA RURAL. GÉNESIS Y TENSIONES

Luz Ángela Hernández Castrillón

La educación hace posible, entre muchas otras cosas, que la hija de un campesino que no pudo estudiar, más allá de la experiencia educativa que no vivió su progenitor, aprenda a leer, a escribir, a pensar mundos impensables y se sumerja en el mundo académico con la piel de quien sintió las luchas propias de las faenas del campo, con las manos que han recolectado café, sacado caña, con el calor de hogar construido alrededor del fogón de leña y con la memoria de la escuela rural de puertas abiertas.

Es un gusto compartir en este espacio algunos planteamientos derivados de la tesis doctoral sobre la emergencia de la escuela rural en Antioquia como asunto de la política educativa, la cual se encuentra en curso y es dirigida por el doctor Pablo Mario Narvaja. En ella se interroga sobre los fundamentos políticos de la escuela rural en Antioquia, sobre las características de estas instituciones en su génesis y sobre los obstáculos que la ruralidad le representó a la génesis de la escuela. Colombia es un país ampliamente rural, y la ruralidad es definida por el DNAE como el resto del territorio, aquella población por fuera de las cabeceras urbanas. Aun siendo mayoritariamente rural, el informe de *Colombia territorio rural, una apuesta por el campo*, plantea que el desarrollo del país se ha dado con un sesgo de forma mayoritaria a la zona urbana, en detrimento de la zona rural y, de este modo, las

poblaciones rurales han accedido en menor medida a los servicios que brinda el Estado, no solamente a nivel económico, sino a nivel social. En este sentido, y en el asunto educativo, sabemos las situaciones que se presentan en la escuela rural, y derivado de ello, nos preguntamos todos los días por qué si los maestros tienen tan buenas intenciones pedagógicas, se preparan y llegan a la ruralidad, si los gobernantes en sus planes de desarrollos plantean el enorme cierre de brechas y ven la desigualdad como algo inaceptable, si las comunidades se comprometen, ¿qué es lo que sucede con un sistema que hace que la escuela rural, un siglo y medio después de su emergencia, continúe con una cantidad de asuntos que tensionan y no puedan brindársele otras condiciones de igualdad para la ruralidad?

En este trabajo hay una intención de ir a la génesis de la escuela para indagar no solo lo que pasó en la fundación de la escuela rural en el marco de la República, sino para traer líneas al presente, para entenderla de forma contemporánea. He pensado que para generar algunas comprensiones, se generan más tensiones, pues al menos hay una posibilidad de seguir pensando la ruralidad, de seguirla mirando. En este sentido, entonces, se toma el sistema educativo en Colombia para analizarlo, mirar qué pasa allí, pero se toma como foco de atención, como zona de estudio, el departamento de Antioquia. Un departamento con 125 municipios, en el que 117 integran la entidad territorial certificada de Antioquia, donde diariamente alrededor de 200 mil niños, niñas y adolescentes concurren a escuelas rurales. Estas escuelas, durante los años 2014 y 2015 vivieron un proceso de reorganización y fueron articuladas a las instituciones educativas urbanas y rurales también del departamento, con lo implica una articulación. De modo que toda la gestión académica que se da es dirigida desde establecimientos urbanos.

Hay una cantidad de tensiones del presente en las que no voy a profundizar, pero las enuncio para que vayamos a la génesis de la escuela, a mirar dónde se instaló y cómo está la escuela, de dónde viene y qué posibilitó que esté así. Nos vamos al siglo XIX, y ese desplazamiento se hace mediante el estudio de leyes, decretos, ordenanzas, anales de la asamblea, informes oficiales de los secretarios de educación, de los directores de instrucción de educación pública de la época y de los discursos de los gobernantes. Entonces, se hace todo un análisis, no solamente de lo que dicen los documentos, sino de sus silencios, que también informan intencionalidades. Con ello, entonces, se encuentra que esta escuela rural tiene su génesis a finales de siglo XIX, cuando la legislación la empieza a enunciar, es decir, cuando se visibiliza en la norma y con ello se traza una ruta que de forma intermitente e im-

provisada iría dando lugar a lo que hoy en Colombia se conoce como escuela rural.

Es un escenario pensado a nivel gubernamental en sus inicios, con miras a la homogenización y a la universalización de la educación pública en Colombia, pero que incrustado en la variedad de condiciones geográficas, ambientales, culturales, sociales de las veredas, fue dando forma a una misma escuela, pero de múltiples formas. Porque, lo que se conoció en los inicios como escuela rural, no fue un espacio físico determinado, lo que se conoció como escuela rural fue un programa pensado a nivel gubernamental, con unos objetos de enseñanza y, a la vez, una población caracterizada en la legislación. Entonces, la escuela rural nace del encuentro entre un programa pensado a nivel gubernamental y una comunidad. La comunidad sola no hace a la escuela rural, pero en la medida en que la escuela es pensada como el encuentro entre ambas, ello entraría a tensionar de forma contemporánea el hacer escuela en la ruralidad, porque la legislación que la empieza a enunciar, la anuncia como el programa en una comunidad con unos resultados que son iguales para todos y no tiene en cuenta unas características que nos interesa plantear.

Entonces, ir a esta génesis de la escuela nos permite, de un lado, entender la escuela, lo que pasa allí en el sistema, pero también nos permite traer líneas al presente, asuntos que se anuncian allá y que hoy podríamos mirarlos desde lo que está pasando. Para ello, se toma a partir de 1870 cuando se expide el Decreto Orgánico de Instrucción Pública y se analiza hasta 1950, porque la escuela no emerge de una vez y para siempre en una fecha específica, sino que se va tejiendo alrededor de las necesidades de las poblaciones, y también de las consideraciones éticas y políticas del momento. Este Decreto Orgánico plantea que para crear las escuelas rurales se requiere que haya, al menos, 20 niños agrupados en un caserío, en un paraje, y que estén al menos a 3 km de distancia de la zona urbana, que llegue el programa que es pensado a nivel gubernamental, encarnado por la maestra (en esos inicios en el magisterio fueron fundamentalmente mujeres) y que esté la comunidad. Un decreto que va sentando las bases de un sistema, porque la idea es mirar la escuela no como escuela individual, sino en el marco de un sistema.

Lo que se plantea en este trabajo es que vamos a un sistema. Si no es posible crear escuelas en la ruralidad, que entonces se cree cualquier otro sistema, que lo importante es que dé idénticos resultados. O sea, importa un programa, alguien que lo encarne e idénticos resultados en sus inicios. Aquí se empiezan a develar unas líneas que va planteando la legislación, donde, además, con esta norma y las posteriores que se dieron, como la Constitución Política de 1886 que rigió el país por más de un siglo y el Plan Zerda, que es posterior a esta Constitución y se

especializó en homogeneizar la educación. Una cantidad de normas empiezan a indicar que el gobierno, la nación, asume los contenidos, los objetos de enseñanza, pero fragmenta. Es un sistema educativo fragmentado puesto que la nación asume contenidos, deja a los departamentos nombrar maestros y a los municipios la responsabilidad de los locales y el mobiliario. En la medida en que los municipios tenían pocos recursos económicos y las intenciones estaban privilegiadas en la zona urbana, la ruralidad empezó a caer en el sistema educativo. En esa fragmentación de un sistema dividido en responsabilidades encuentra las tensiones allí de lo que implica ser escuela rural.

Podríamos preguntarnos aquí, ¿qué acontece con una escuela que surge a finales del siglo XIX cuando el primer grito de independencia en Colombia se da en 1810 y la primera constituyente se da en 1811, qué es la constituyente con Dinamarca, y qué establece los objetos de enseñanza? Es una pregunta muy válida para la escuela rural, porque esta constituyente se da a posteriori de la Independencia en 1819. Después de esa constituyente de 1819, se da la de 1821, donde se plantea que, estipulado un buen sistema de enseñanza, es preciso que la ilustración llegue a todas las capas de la población, independientemente de la zona y que, entonces, en la medida en que la gente aprenda a leer y escribir, va a poder cumplir sus deberes y derechos y se dará el sostenimiento de la religión y la moral. Entonces, con estas bases del sistema educativo, que se van dando en esta época, donde no aparece la escuela rural, se va armando una lectura. Ello explicaría que la escuela rural no esté ahí, porque el inicio de la escuela implicó universalizar. Es decir, implicó que los objetos llegaran a todas las capas independientemente de donde estuvieran, así, en la medida en que la homogenización atraviesa la génesis de la escuela, hace que se vaya expandiendo en el territorio, sin tener en cuenta algunas características. Por esta época, en 1821, se crea la primera escuela normal con el objetivo de normalizar, igualar, pautar. Ahí encontramos elementos de homogenización, que es importante tenerlos, y que darían respuesta a nuestra pregunta de por qué no aparece la escuela rural en los inicios del sistema educativo.

Derivado de esto, se empiezan a tejer algunos asuntos que nos van dando una memoria y una lectura para generar comprensiones de lo que luego, en el devenir de la escuela, fue posibilitando que se creara en la ruralidad, y fue posibilitando que se hiciera de acuerdo a las necesidades y características de la población. En la medida en que la escuela llega a las comunidades como un programa, como una comunidad caracterizada en la legislación, no se tiene en cuenta a nivel de la legislación las características de las condiciones rurales, y ello entrará a tensionar de forma contemporánea la escuela. En cuanto a la escuela rural, desde sus inicios, hubo diferencias con lo que planteaba la legis-

lación, cuando los municipios asumen la responsabilidad de construir los locales, y de brindar el mobiliario, ya que la comunidad los debía proveer y generar esos espacios, sin embargo, las comunidades, en la medida que no tienen los recursos para ello, van haciendo como pueden, las escuelas van teniendo diferentes formas, la escuela puede ser una sala de paso, una parte de una casa, una choza, porque es el espacio que la comunidad campesina puede brindar, y es presionada a hacerlo.

Hubo sitios en donde la escuela llegó elaborada y diseñada por el gobierno, a través de los municipios, pero hubo sitios en donde no, por este motivo decimos que este proceso no se dio de forma homogénea, por lo tanto, el gobierno y la legislación, admitieron que se podían crear de diferentes formas. En este sentido, las comunidades que no conocen la escuela, le van dando la forma que pueden. Ahí hay un elemento que podríamos pensarlo de forma contemporánea y es el hecho de que, por ejemplo, hay muchas escuelas aun hoy en nuestro país, que siendo financiadas por el gobierno, siendo públicas, que llega la maestra, están en territorios que son privados y no se saben de quién son, porque los donaba un campesino de palabra, y para el campesino la palabra siempre fue fundamental, quedó el terreno, se hizo la escuela ahí y como se pudo, y en la medida en que eso pasó, se naturalizaron prácticas en ello.

El punto con esas escuelas es que no se pueden invertir recursos públicos porque están en predios particulares. Entonces uno pregunta, ¿dónde está la gestión de los maestros? ¿Dónde están las intenciones éticas y políticas de los gobernantes de turno, que durante 150 años han hecho que esto suceda? ¿Dónde está la comunidad? Pero resulta que no se trata solamente de sujetos pues estamos imanados a un sistema, y en la medida en que el sistema toleró que en la ruralidad la escuela se hiciera de esta manera, con carencias y asuntos que no tienen en cuenta las características del campo, se fue naturalizando dentro del sistema unas formas de mirar la ruralidad, y también nosotros, que reproducimos un sistema, de algún modo estamos ahí. Fueron escuelas que podían ser permanentes, se las establecen ahí, aunque no fueron todas al mismo tiempo, pero sí se establecen de algún modo para siempre, o también pueden ser escuelas alternas, donde niños y niñas se turnan, y también pueden ser periódicas, un tiempo y un espacio, y luego se las llevaban. También fueron características que entraron a tensionar.

Es válido también pensar en qué contexto va emergiendo la escuela rural. Es el siglo XIX con un país devastado por las guerras independentistas y las civiles –los historiadores documentan al menos nueve–, y la guerra civil no solamente era de algún modo una discusión con una idea del otro sino que esa guerra implicaba la eliminación del enemigo. Eso fue configurando un modo de país, formas de representación social y cultural. Además, en esa época se da la naciente hege-

monía oligárquica, concentrando el poder en pocas manos, y con el ascenso al poder gubernamental se generaba control sobre el resto de la población. Esto hay que tenerlo en cuenta para saber el contexto en que emerge la escuela rural. ¿Qué elementos de forma contemporánea se van tensionando? ¿Por qué se hace el análisis del siglo XX, posterior a esta génesis del sistema? Esta escuela se va expandiendo con sus características y necesidades, pero responde también al sistema educativo y a las corrientes que se venían dando a nivel mundial, porque cuando miramos la escuela también tenemos que mirar qué se está dando a nivel mundial, qué se está dando allí, porque unos países empiezan a depender de otros.

Se observa, por ejemplo, que en la década de 1870, Colombia consulta a EE.UU. cómo hacen con la asistencia y alimentación de los niños, desde ahí ya se consultaba a los de afuera. Bueno, son otros asuntos que no voy a profundizar, pero son válidos. Lo que enuncio a nivel mundial, es que al inicio del siglo XX se estaba viviendo el movimiento de las pedagogías activas, y esto tensionó a la escuela rural, porque con todas las carencias que tenía, empiezan críticas. Es de esa forma como la ruralidad, sin tener las condiciones, debe empezar a mirar cómo hacer para volverse activa, para que tenga pedagogías que respondan a la articulación de los intereses de los niños y relación con el contexto. Otro asunto que tensionó el hacer escuela en la ruralidad tuvo que ver con la parte de las asistencias, de que no se tuvo en cuenta que los niños iban a caminar demasiado para llegar, y que algunos niños, además, solo recibían una alimentación al día, por lo que les resultaba imposible llegar. Por este motivo se empieza a dar la sopa escolar, los niños que podían, llevaban su propia ración, y entre todos hacían una sopa para poder regresar nuevamente a la casa porque las distancias eran muy largas. Con eso surgen las huertas escolares para alimentar a la población. Esto también da elementos para comprender las características de la ruralidad, por ejemplo, el nombramiento de maestros, para la ruralidad se podía llegar sin ningún tipo de titulación. En 1936, uno de los informes plantea que el 75% de maestros no tiene titulación, pero a la vez el informe plantea que en la ruralidad el sistema dice que los maestros necesitan tener titulación, así que la cifra deja de resultar escandalosa, puesto que se admite. Si se puede, se acaba el escándalo en el asunto. En ese momento, la escuela es vista como sinónimo de civilización. En los inicios, solo podían votar los hombres, pero no todos, solo los que sabían leer y escribir, o que tenían muchos recursos económicos (las mujeres votaron recién a mitad del siglo XX), ese es el medio para que ejerza una ciudadanía, es como un objeto extraño pero el que posibilita ser ciudadano. Una cantidad de población, sobre todo en la ruralidad no podía acceder a ese derecho.

Para seguir tensionando quisiera plantear lo siguiente, las relaciones entre las decisiones gubernamentales y la escuela rural observan que esta última viene siendo la consecuencia de la intencionalidad que sobre la fundación y posterior consolidación de la República va tejiendo el sistema educativo, por tanto, siendo un objeto previamente construido y exógeno para el campo, solo toma vida cuando se encuentra con la ruralidad, lo que lo desafía y genera tensión. En este sentido, y derivado de la investigación en curso, se propone como elemento para la reflexión, la forma en la que la ruralidad tensiona esa génesis de la escuela. La escuela rural, en su génesis, y su relación con la contemporaneidad como parte del sistema educativo, genera un gran desafío para el campo académico y una posibilidad para la escuela, que asentada en la diversidad geográfica de las veredas, constituye el puente de acceso a la democratización de acceso al conocimiento como el pasaporte a mundos impensables. De este modo, la escuela posibilita que sea la puerta abierta al futuro, puesto que, el hijo o hija de campesino, que no pudo estudiar, puede ser cualquiera de las personas que hoy asisten a este evento. Se trata de mantener la puerta abierta al futuro, aun en medio de las desigualdades, carencias e intermitencias que traspasan las condiciones de acceso, permanencia y oportunidades de mejora. La escuela rural está atravesada por una densidad histórica que la resitúa y la reorganiza, en términos de lo que es o no admisible dentro del sistema. En lo que les enuncia como lo uno, el todo, el objeto, el sujeto, no son universales, sino que son procesos singulares de unificación, de objetivación, de subjetivación, procesos inmanentes a un determinado dispositivo. En este mismo sentido, Pablo Mario Narvaja plantea que son creencias que se legitiman dentro de la educación políticamente organizada, es decir del sistema educativo, a partir de un conjunto de reglas que determinan su verdad, y podríamos considerar como constitutivas de cierta pedagogía puntual, según señala él.

ENTORNO A UNA
EXPERIENCIA.
— EL CENTRO —
DE PENSAMIENTO
PEDAGÓGICO



EL CENTRO DE PENSAMIENTO PEDAGÓGICO

Gustavo Jaramillo Franco *

*La enseñanza pública, tal y como se practica hoy notoria
y generalmente, no reconoce de ningún
modo a la intuición¹ por el principio
superior fundamental de la instrucción [...];
sacrifica, por el contrario,
la esencia de la enseñanza toda al embrollo de varias enseñanzas
aisladas; mata el espíritu mismo de verdad, sirviendo
al pueblo migajas de verdades de toda especie, y destruye
en el género humano, la fuerza de independencia que
descansa sobre la verdad
Pestalozzi (1.801)*

CONSIDERACIONES INICIALES SOBRE LA EDUCACIÓN A PARTIR DE LA TEMÁTICA DEL PRESENTE EVENTO

Podría decirse que todos somos conscientes en nuestro tiempo, y más aún, los que estamos reunidos en el marco de este *Congreso Internacional de Políticas Educativas en América Latina*, de la importancia de la educación y, muy seguramente consideremos que este es el punto de partida, si se quieren realizar verdaderas transformaciones en el accionar de los ciudadanos.

* Licenciado en Filosofía y Abogado de la Universidad de Antioquia; especialista en derecho, Universidad Externado de Colombia; Master en Neurociencias de la Universidad de Murcia-España; estudios de Doctorado de la Universidad del Rosario-Argentina (UNR). Subsecretario de Educación del Departamento de Antioquia. Durante su gerencia en COOMULSAP (2002-2015); desarrolla el marco conceptual de la “Pedagogía de la Acción Solidaria”, funda el Colegio Empresarial y la sede horizontes del Colegio Cooperativo de San Antonio de Prado. Ambas instituciones han recibido un sinnúmero de reconocimientos a nivel nacional e internacional, por los procesos escolares que llevan a cabo.

1 Para Pestalozzi la intuición “...no es otra cosa que la simple presencia de los objetos exteriores delante de los sentidos y la simple excitación de la conciencia de las impresiones que ellos producen. Con ella principia la naturaleza de toda enseñanza” (Pestalozzi, 1889).

Ahora bien, a propósito de políticas educativas, hace algunos años un expresidente latinoamericano divulgaba una consigna según la cual: “si tu candidato no habla de educación, entonces cambia de candidato”². O sea, lo importante es que se “hable”. Quizás se crea que solo es un asunto de campaña, no obstante, en Colombia llevamos varios años poniendo en práctica este slogan, es decir: “hablando de educación”. Se ha vuelto tan popular, que se termina sin saber qué es lo importante, la educación, o que se hable de ella; no se aleja de lo ya dicho por Epitecto: “No perturban a los hombres las cosas, sino la opinión sobre las cosas”. Esto sucede, mientras las escuelas se caen y los maestros se callan, pues pocos quieren serlo, al menos por vocación; y como efecto directo, los niños abandonan, ya sea porque se cayó la escuela o porque se calló al maestro. Lo que se habla, la palabrería, no se corresponde con las causas, los efectos, los simbolismos y las motivaciones en la cotidianidad escolar.

La imagen de una escuela en el municipio de Santo Domingo presentada por Tomás Carrasquilla en *Dimitas Arias*³ (1897) en la literatura costumbrista, aplicaría aún hoy, si quisiéramos describir muchas de las escuelas de nuestro departamento: “Porque era de bahareque y porque lo apuntalaban dos palos por el costado de abajo y un diente de tapia por el interior, no se había venido al suelo aquél cascarón de casa [...] Era la Escuela”.

A pesar de lo anterior, y de tener la realidad ante sus ojos, si revisamos el pasado cercano, es común en candidatos, gobernantes o comisiones de concejales y diputados que, con la ayuda de personas cercanas y asesores, se den a la tarea de salir a la cacería de fórmulas, modelos o experiencias, supuestamente replicables, de otros lugares del mundo; como si no fuese posible inferir que los problemas parten del mundo concreto y, en este mismo sentido, de la concreción debe partir la solución. Lo que comúnmente se hace, desde este tipo de intervenciones es, generalizar lo local a partir de construcciones poco rigurosas y cotejarlo con lo generalizado del exterior (probablemente construido rigurosamente por la diafanidad de sus condiciones locales), pretendiendo solucionar lo particular local (realidades departamentales) a partir de esta dialéctica con lo foráneo.

De igual forma, se han dado a la tarea de esculcar ideas en mentes geniales; como si las concepciones del mundo salieran de la cabeza, sin tener en cuenta la realidad concreta y las personas, que con sus historias la construyen. O de consultar a famosos, sin importar el cam-

² Texto citado por el expresidente Rafael Correa de Ecuador a través de Twitter.

³ Cuento escrito por Tomás Carrasquilla (1858-1940), dedicado a Uribe Angel y en el cual se muestra la realidad de una Escuela en el Municipio de Santo Domingo, Antioquia.

po en el cual lo sean; como si fueran ellos los que se pasaran todos los días resignificando aquel “cascarón de casa”, tratando de construir con sus estudiantes, a partir de sus relatos, una realidad más amable, que la que les toca padecer en muchos rincones de nuestro departamento. Podríamos decir que, aunque la conceptualización lógicamente estructurada la tengan los teóricos escrita en sus libros, la realidad escolar, la tienen los maestros en sus mentes, a partir de su vivencia en las aulas.

Se ha esperado a que después de todas esas consultas, y de esas visitas por el mundo, se comprenda cuáles son los medios con los cuales eso que ya se sabe que es muy importante, pueda transformar nuestra realidad, durante su ejercicio como mandatarios. Cuando inician sus periodos, por lo general tienen un gran desafío; por un lado, al mirar hacia atrás, encuentran que otros tuvieron el mismo reto, invirtieron grandes cifras de su presupuesto y, sin embargo, las cosas poco cambiaron: los niños y jóvenes siguieron abandonando la escuela, la oportunidad de ingresar a la universidad siguió siendo muy poca, las posibilidades de salir de ella con un título siguieron siendo menores, y de los que lograron un título, pocos encontraron trabajo, y menos en lo mismo que estudiaron, dejando de paso serias dudas sobre la pertinencia de los currículos universitarios y sobre el costo/beneficio de los recursos invertidos. Por otro lado, si mira hacia adelante, tendrá un corto periodo, cuatro años, en el caso colombiano, para cumplir tal hazaña.

En cumplimiento de su palabra, y sobre todo para poder aspirar después a otros cargos, se invierte en “Educación” parte más o menos decente de su presupuesto. Es muy probable que los hallazgos del exterior, en sus visitas y asesorías, sean complementadas por algunos “empresarios” que han comprendido esa lógica de la “importancia educativa”; para lo cual tendrán múltiples alternativas, bastante costosas por lo general, según las cuales se “aterizarán” las formulas aplicadas en otros países a nuestras problemáticas. Unos ofrecerán concreto y otros consejos; por otro lado, se ofrecerán los últimos materiales didácticos que, al tocarlos, activan un sinnúmero de redes neuronales; otros venderán cursos cortos o largos y encimarán terapias; otros ofrecerán “tecnología” (robótica, inteligencia artificial, *big data*, drones) o sinergias tan importantes como las *block-Chain*, aunque no se tengan habilidades básicas de cooperación; otros, convenios con grandes universidades del mundo y trabajarán a la distancia con hologramas o cosas por el estilo.

Después de pasado su periodo de gobierno, así los resultados sigan siendo desalentadores, encontrará la forma de presentar una gestión, según la cual, con todo se cumplió; al fin y el cabo es fácil decir que mucho se hizo en un campo en el cual existen tantas necesidades.

Del caos puede surgir cualquier orden, más aún en el mundo de los conceptos. Adicionalmente, es mucho más fácil, cuando la evidencia de eso realizado tardará un largo tiempo en comprobarse, diez o veinte años; y en donde quien dio cuentas no estará para sustentarlas, y el que las recibió, no estará para contrastarlas.

El anterior es el escenario político, desde la administración de lo público, aunque existen muchos otros. Por ejemplo, la empresa privada siente que debe invertir en educación, llegan siempre cargadas de buenas intenciones, pero la mayor de las veces sin una hoja de ruta clara, lo cual conlleva, en el mejor de los casos, a transposiciones de los métodos empresariales al ámbito educativo, lo cual de suyo ya es grave. Afortunadamente, nunca faltan las que tienen estructurados procesos investigativos, consecuentes y progresivos en las diferentes regiones.

Muchos artistas y futbolistas famosos también entran en esta lógica, lo cual, algunas veces es una honesta preocupación por sus congéneres, y en otras, por su bolsillo, pues es una alternativa para no pagar tanto impuesto. De igual forma, existen algunos “académicos”, a los que les preocupa la educación, se esfuerzan, escriben algunos libros, memorizan parte de ellos, invierten lo suficiente en publicidad (como lo dicen las leyes del mercado) y salen por el país a vender palabras en consultorías o conferencias. Pues en verdad, ya todos tenemos claro que la educación es muy importante y que a los que “saben”, porque de todo repiten un poco, hay que prestarles atención; es tal la erudición demostrada a partir de tantas lecturas que solo atinamos, también repitiendo, como por efecto de las neuronas espejo, la frase del filósofo, A. Schopenhauer (2006): “¡Oh, qué poco tiene que haber pensado uno, para haber podido leer tanto!”

En estas últimas acciones, emprendidas desde lo privado mal se estaría en pedirles cuentas. Son obras de buena fe y, generalmente, con uno o varios ejemplos de éxito individual por parte de los beneficiados, mostramos total satisfacción y aprobación.

En muchos casos, además de ser importante (la educación), es una alternativa. Siendo así, si después de terminar su carrera, la cual le habían dicho que, al estudiarla, sería un profesional muy importante, pues podría presentarse como un gran abogado, economista o psicólogo; pero sin advertirle que lo que no encontraría sería trabajo, entonces la educación se le convierte en una muy buena alternativa, mientras sale alguna otra “cosa mejor”, que, sin ser tan importante como la educación, sí le permita un buen estatus en la sociedad. Generalmente, la tarea se hace desde las llamadas consultorías y, hasta en cargos públicos de bajo y alto nivel, ayudados por su activa participación en alguna campaña, pues consideran que ir al aula, a no ser que sea universitaria, es ya rebajarse mucho. Con esta misma lógica, consideran que los estu-

dios en pedagogía, didáctica o metodología, son temáticas poco comprensibles, o de más bajo nivel y que, sin ellas, igual se puede “servir” en los procesos educativos, pues para eso ya pasaron en su momento a la universidad, con mejores promedios de admisión que un licenciado, permitiéndoles estudiar asuntos mucho más trascendentales, sin importar si les fueron o les serán útiles o no. Al respecto, consideramos que nunca es tarde para llegar a servir a la sociedad desde la educación, pero vale la pena enfatizar que existe una estructura conceptual que debe ser comprendida, reflexionada y contrastada en los escenarios concretos en los cuales se desempeñe.

Lo anterior es lo que se describe, dice, sueña, racionaliza, o lo que se enuncia, tanto desde los anteriores, como desde muchos otros escenarios. Otra mirada puede ser lo que se hace y, ese hacer, ese a quien le compete hacer qué y dónde, es fundamental delimitarlo, pues, al momento de educar, son muchos los actores a quienes en nuestras sociedades se les encarga dicha tarea. Por ejemplo, a la familia, para hacer que sean mejores personas, a la iglesia, para que reafirmen su fe; a los museos, así logramos que sean más sensibles; a los centros deportivos, lo que los hace más fuertes y les permite un mejor desarrollo de su “inteligencia”; a la televisión, así logramos que sean más violentos, consumistas y ambiciosos; a Facebook, Twitter, Instagram y otras, así logramos que eleven su ego, que “triunfen” en sus proyectos de vida y que sean manipulables, entre muchos otros espacios. Y, adicional a todos estos, hay uno muy especial: la escuela. A esta solo le asiste, supuestamente, una tarea: enseñarles a responder las pruebas Saber, Pisa o Terce⁴. De todas formas, si esto último, y además lo anterior sale mal, la culpa, lo normal es que recaiga sobre la escuela, el maestro y obviamente la familia.

A todo lo anterior estamos ya acostumbrados en nuestro medio; a mirar la educación como algo no sistemático u organizado y de lo cual cualquiera puede opinar y, dependiendo la seriedad con la que lo diga, se le debe creer.

IMPORTANCIA DE LA REFLEXIÓN PEDAGÓGICA EN LOS ANTERIORES ESCENARIOS

Con respecto a las concepciones que tenga un mandatario, sin importar su tendencia política, tendría que ser, o la “universidad” con sus grupos de investigación, o los observatorios permanentes sobre educación, en

4 Pruebas SABER: es una vía para evaluar periódicamente la educación en Colombia. Tercer Estudio Regional Comparativo Explicativo (TERCE) Es la tercera evaluación del aprendizaje en educación primaria que realiza el LLECE desde su creación en 1994. PISA; Programa para la evaluación internacional de estudiantes, es una prueba aplicada a los jóvenes de 15 años.

sinergia con miembros de su gabinete, a quienes les competería alertar y emitir conceptos cuidadosamente elaborados (reflexivos), y en los cuales se explique, por ejemplo, que antes de cualquier inversión, en el caso de la “educación escolarizada”, es fundamental partir del espacio en el cual el maestro se relaciona con sus estudiantes a través de sueños, visiones y proyectos (el aula). Por otro lado, siguiendo a Herbart (1935) “el poder de la educación no debe ser estimado mayor, pero tampoco más pequeño de lo que es”, pudiendo cumplir tal vez el gobernante, con unas proyecciones semejantes a las del educador, según las cuales “debe intentar todo cuanto pueda alcanzar”, de tal suerte que lo que planee cuando inicie su gobierno, sea lo que en ese período se pueda llevar a cabo, dejándole al siguiente el camino señalado para hacer lo propio y así sucesivamente. Se ratificaría de paso, por ejemplo, que la educación, además de ser planificada de acuerdo con unos contextos territoriales, también debe ser proyectada en largos periodos temporales, lo que implica que no es asunto de uno, si no asunto de muchos.

Indudablemente a los grupos de investigación y sus “científicos” les competerá la rigurosidad; pues quizás a los gobernantes, en su hablar sobre educación, es nuestro deber comprenderlos, ya lo había advertido Platón (1985) con respecto a la política, “afirman que delira el que no aparenta la justicia”; y, en nuestro caso, delirará quien en su campaña no manifieste que trabajará por la educación del pueblo que gobernará, en otras palabras, al que no “hable de educación”. Podrá un candidato soñar, imaginarse cómo dará ese salto de la realidad que encuentra a la que desea, pero es responsabilidad de la academia, de los centros de investigación y de los líderes que llegan a las respectivas dependencias públicas, en un trabajo mancomunado con los maestros, a quienes les compete marcar el camino por donde los gobernantes pueden hacer las respectivas inversiones en educación, con el fin de lograr verdaderas transformaciones sociales.

Cuando los gobernantes desean efectuar grandes obras de infraestructura: túneles, puentes, puertos, etc. seguro que encontrarán equipos de consultores, ingenieros, arquitectos, centros de investigación, y adicionalmente, como se está en la realidad causal, puedan traer empresas de cualquier lugar del mundo si lo desearan, y entre todos les ayudarán a convertir sus sueños en proyectos realizables y en la transformación de la infraestructura de sus territorios. Pero, cuando un candidato llega a emprender procesos de transformación social, en donde las relaciones son a partir de simbolismos, imaginarios o motivaciones subjetivas, el asunto se vuelve más complejo; y no solo porque ya se esté en el terreno de las ciencias sociales; si no, y además, porque, le será muy fácil encontrar quién presente propuestas asociadas con el activismo educativo ya descrito, comprar materiales, animar

a los maestros, interpretar cifras; pero quién le presente argumentos y proyectos concretos que le convenzan que, como mandatario, podrá realizar eso que desea hacer a través de la educación y así emprender transformaciones que solo alcanzarán a ver futuras generaciones, le será mucho más complejo.

SURGIMIENTO DEL CENTRO DE PENSAMIENTO PEDAGÓGICO

En el anterior marco surge en Antioquia el “Centro de Pensamiento Pedagógico” (CPP), un espacio en contraposición con el activismo por la “importancia de la educación” y en el cual trece universidades, con sus grupos de investigación, decidieron viajar a los territorios en los cuales habita descalza la realidad escolar, a dialogar con sus protagonistas. Esto, teniendo en cuenta que es fundamental una debida articulación entre las organizaciones interesadas en la transformación social desde educación, en sus distintos escenarios. En el escenario escolar cabe perfectamente la sinergia desde universidades, observatorios, ONGs, la administración pública, en un accionar coordinado con el sector empresarial, la iglesia etc, con el fin de posibilitar un paso del activismo a un actuar reflexivo y colegiado. Ya en estos casos es factible que comisiones con objetivos puntuales y en el marco de estructurados ejercicios académicos, se emprendan hacia diversos lugares del mundo y no tanto para traer, sino sobre todo para llevar, pues, a partir de una información sistemáticamente organizada y recolectada desde los territorios, se podrán realizar coloquios, simposios o ateneos, con otros colegas del mundo. Una cosa es salir a deambular con deseos y fantasías, pero sin preguntas concretas y donde todo puede sorprenderle, y otra muy distinta es la salida de grupos de especialistas con un amplio conocimiento de las realidades y problemáticas por resolver en diálogos con colegas de otras regiones o países. Es fundamental, en los procesos de aprendizaje ese encuentro con los otros y, son esos encuentros los que permiten una mayor comprensión de nuestra propia cultura. El CPP es un ejemplo de esta propuesta de articulación, para que, en múltiples diálogos entre nosotros y con los otros, se genere un mayor conocimiento sobre nuestras culturas y se puedan emprender acciones asertivas en los procesos educativos.

Como no creemos que el escenario escolar sea simplemente responder pruebas técnicas, como se describe en uno de los párrafos anteriores, pues responderlas con total satisfacción es una consecuencia lógica de un adecuado proceso formativo, más no el fin, pues eso puede ser alcanzado bajo cualquier método de entrenamiento, la tarea esencial del CPP en principio, fue iniciar un proceso reflexivo en torno a los procesos educativos escolares, acompañados por sus protagonistas. Creemos que en etapas y gobiernos posteriores se pueda, no solo pro-

fundizar aún más en la escuela desde sus currículos u otros aspectos fundamentales, sino también poder acompañar con sus reflexiones otros escenarios en los cuales el acto educativo es fundamental, tales como la empresa, los centros de análisis estadístico, hospitales, alcaldías, etc.

Para iniciar, tuvimos en cuenta como aspectos esenciales los dos ya planteados. Primero, que la educación y la escolaridad son asuntos de largo aliento y, segundo, que uno de los principales puntos de partida es el aula y el marco en el cual se encuentra. Iniciamos pues, teniendo como ruta los siguientes desafíos: abrir una puerta que permita a los maestros universitarios salir hacia las escuelas del departamento, generar una red académica en torno a la pedagogía entre los distintos grupos de investigación de las universidades y los maestros en las regiones, incentivar la cultura de la escritura en los protagonistas de las escuelas del departamento y posibilitar encuentros entre los diversos actores del mundo escolar.

El CPP surge así, como una forma organizativa en la que se promueve la reflexión a través del quehacer pedagógico-educativo al interior de los contextos escolares, le apuesta a la generación de conocimiento desde diversas perspectivas, y a la promoción de la reflexión sistemática y permanente sobre la dialéctica enseñanza –aprendizaje, en las diferentes subregiones del departamento.

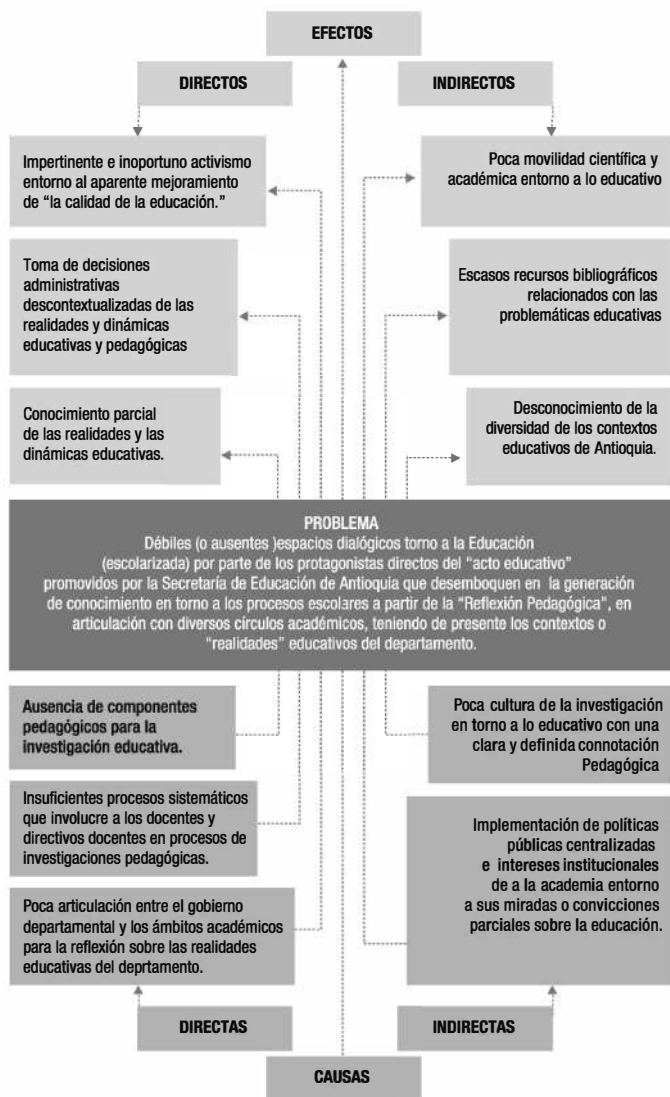
Ante nuestro llamado al proceso reflexivo, trece universidades manifestaron su interés en acompañarnos y, más que esas trece universidades, resaltamos el deseo que afloró en investigadores manifestando querer pensar desde la región, con los actores directos, con los que padecen unas veces y gozan otras tantas, los avatares de las condiciones de los territorios. Esto, sin importar si la universidad hacía o no la descarga de horas respectivas, sin importar si para cumplir tal fin, era necesario sentarse mucho más tiempo de ese que el servidor de la administración había planteado que era el que se requería. En este sentido, el CPP es más que la propuesta de una administración de turno; es la suma de voluntades de investigadores de trece universidades y de maestros de las nueve subregiones de Antioquia, en la búsqueda de espacios reflexivos que les permita pensar, de una forma crítica y sistemática, su diario vivir en la escuela.

En el anterior orden de ideas, los objetivos trazados en un principio fueron los siguientes:

- Promover espacios de reflexión y deliberación académica sobre la educación y su fortalecimiento, teniendo como centro a sus protagonistas, por medio de las conceptualizaciones pedagógicas en los contextos escolares del departamento de Antioquia.

- Desarrollar procesos de reflexión e investigación, relacionados con la enseñanza y el aprendizaje en el Departamento, que permitan identificar y sistematizar los elementos que generan experiencias educativas relevantes (pertinentes, idóneas), las cuales puedan ser llevadas a currículos territoriales e indagar sobre aquellos factores de riesgo que inciden en el debilitamiento de los procesos escolares.
- Proponer alternativas de fortalecimiento y/o mejoramiento de los procesos educativos en el Departamento, articulando las reflexiones del Centro de Pensamiento Pedagógico con las instancias administrativas competentes de la Gobernación de Antioquia, con el fin de que las decisiones que se tomen frente a los aspectos que favorecen el mejoramiento de las prácticas de enseñanza y aprendizaje, sean pertinentes y estén en coherencia con los contextos educativos del Departamento.

Después de agradables y entusiastas diálogos sobre el CPP con el Subsecretario de Innovación, Juan Gabriel Vélez Manco y el Secretario de Educación Departamental, Néstor David Restrepo Bonnet, en el año 2016, la Subsecretaría de Planeación se dio a la tarea de presentar la propuesta a cada una de las universidades, con el fin de despertar en ellas interés por el proyecto. Por parte de los maestros en los territorios, se tuvo una excelente acogida; el diálogo con ellos inició en el año 2017 en los municipios de Santo Domingo y Tarso, 16 de febrero y 24 de marzo respectivamente; en ambos casos con el liderazgo de sus alcaldes. Paralelamente, se dialogaba con algunos investigadores preocupados por los procesos escolares y por la educación en general, y desde los cuales siempre se ha contado con su respaldo; entre ellos se encuentran: Jesús Alberto Echeverry Sánchez, Wilson Antonio Bolívar Buriticá, Andrés Klaus Runge Peña (UdeA), Beatriz Restrepo Gallego (q.e.p.d), Ernesto García Posada (GIM), Pablo Narvaja Bergoglio (U. Lanús), Rodrigo López Mesa (CEDALC), Antonio Sánchez Mateos (CLEBA), Jorge Iván Ramírez (q.e.p.d), Juan Luis Mejía Arango (EAFIT). Por parte de la Secretaría de Educación, se contó desde el inicio con el apoyo incondicional de: Ella Johana Mendoza Pedraza; Luz Piedad Hurtado; Yaneth Peláez Montoya y Ana María Palacio Velásquez. El esquema mediante el cual se explicó en su momento la problemática fue el siguiente:



LA CULTURA DE LOS ENCUENTROS

Tal y como puede leerse en el pensamiento de la India, "Uno de los problemas educativos más importantes, es el de inducir a los que poseen más inteligencia, energía, constancia y otras virtudes, a que las empleen en buena voluntad para ayudar a los otros que no las poseen en tan

alto grado". En este sentido, nuestra tarea era hacer que la labor loable que queríamos realizar quienes llegamos a trabajar con el gobernante de turno y, quienes la han venido ejerciendo desde las aulas, fuese acompañada por los que tenían más conocimientos, quienes llevaban más tiempo reflexionando en torno a los desafíos y problemáticas de la escuela.

Pensar la escuela en su contexto del lado de los protagonistas que tienen como misión "señalar el camino", el de los maestros, sin desconocer sus condiciones de vida: temores, deseos, emociones, en general de sus experiencias, fue uno de los criterios orientadores y planteados por la administración, a la red que se estaba consolidando en torno al CPP. Ahora bien, para *pensar* desde los territorios, no sólo es fundamental estar allá y palpar la realidad con el fin de comprender mejor las acciones de cada uno de sus actores; también es importante, además de este componente empírico, la rigurosidad académica y una estructura conceptual. De esta forma, podremos analizar con mejor detalle las condiciones causales y simbolismos en los cuales se desenvuelve la vida escolar, que sin duda son muy distintos a los que los maestros se habían imaginado cuando estaban cursando su carrera universitaria.

Quizás los que llegamos a los cargos, por la solicitud de un mandatario, no estemos legitimados o no seamos los más idóneos para orientar tales reflexiones; y no se trata, la mayoría de las veces, de no tener las capacidades intelectuales, de elegir la profesión equivocada o por la necesidad de un empleo; se trata, principalmente, de que la forma como están concebidos los cargos públicos, implica que se solucionen tantas situaciones individualizadas día a día que, prácticamente, se hace imposible el que se tengan procesos reflexivos, que permitan la comprensión real y necesaria de las problemáticas escolares. Por ese motivo y, además, porque para emprender acciones duraderas sólo es posible si se actúa en red, en cooperación con los otros, se optó por buscar quién nos apoyará en este proceso, de eso denominado "pensamiento".

Se consideró que era fundamental generar un diálogo permanente entre dos tipos de conocimiento, uno asociado a realidades concretas de nuestras comunidades y a las cuales nuestros maestros le dan la cara día a día; y el otro, representado en discusiones "académicas" llevadas a cabo en los círculos de investigación de las universidades. Tender puentes entre estos dos tipos de conocimiento, es la forma como creemos que se puede encarar los grandes desafíos que se le presentan a la educación en nuestro tiempo, y como podremos colocar al servicio de nuestras comunidades la "reflexión en acción", para así lograr que los que poseen más "inteligencia" (entiéndase en nuestro tiempo y contexto, más conocimientos, tanto experienciales como científicos, lo que

implica procesos reflexivos), verdaderamente ayuden a nuestra sociedad a alcanzar de mayores niveles de equidad, libertad y justicia social.

Son frecuentes los procesos de “capacitación” unidireccional, en los cuales una de las partes llega con la verdad revelada y la otra está supuestamente pasiva, *aunque viviendo en carne propia las problemáticas sociales*; en estos escenarios, por lo general, se logran firmas en planillas de asistencia y la ejecución de algunos recursos obtenidos a partir de la generosidad de alguna empresa privada, o de la diligencia de los gobernantes, tal y como se plantea arriba, en el cumplimiento de sus planes de desarrollo. No es la intención demeritar lo loable de estas acciones, pero la pregunta que debemos hacernos es, ¿hasta dónde estamos generando unos procesos reflexivos que partan de las verdaderas problemáticas que el mundo causal y el mundo simbólico de sus actores nos están presentando?

En nuestro propósito de generar estos diálogos, creemos que el punto de partida es escucharnos, y en el mundo escolar, ante todo, escuchar a los maestros. Consideramos que se comienza a dialogar, más que cuando se habla, cuando se escucha. Tal vez no salgan de sus relatos las teorías Pedagógicas más refinadas; quizás muchos solo hayan escuchado de oídas a un señor Pestalozzi, Dewey o Herbart, sin comprender exactamente qué fue lo que estos señores dijeron o hicieron; pero lo que sí está presente, es la realidad de sus estudiantes. Ese incierto, azaroso, y en la mayoría de las veces, indescifrable vivir de aquellos con quienes comparten día tras día en el interior de sus aulas y que, en las teorías contemporáneas, encontramos como la inmediatez, simultaneidad, imprevisibilidad, singularidad y multidisciplinariedad de la práctica docente. Estos diálogos, por lo tanto, serían un buen punto de partida.

No es encerrando sabios o científicos en un laboratorio como aflorarán las soluciones a las problemáticas educativas. Creemos que se lograrán verdaderas transformaciones en la educación y, por ende, en la sociedad, cuando reconozcamos al otro, cuando construyamos con el otro, no cuando nos ignoremos. Y reconocemos al otro, a los maestros en este caso, no tanto cuando damos medallas o estatuillas en el marco de fiestas pomposas, sino cuando no los negamos; cuando escuchando sus voces, comprendemos sus realidades, su cotidianidad. Además, los reconocemos cuando comprendemos que, con conocimientos, teorías, dogmas o sin ellos, los maestros continuamente dan soluciones en sus aulas a los conflictos que desde distintas realidades les presentan los seres humanos con quienes comparten. En este sentido, el reconocimiento del quehacer del maestro es el punto de partida para las conceptualizaciones acordes a las realidades escolares en nuestro Departamento, donde él será el centro: “la realidad final de la ciencia de la educación no se encuentra en los libros, ni en los laboratorios expe-

rimentales, ni en las salas de clase donde se enseña, sino en las mentes de los que dirigen las actividades educativas” (Dewey, 1964).

Así, el punto de partida, fue permitirles a los maestros la expresión a partir de sus narrativas, y a los investigadores que los acompañaran en el ejercicio de escribir. Partimos de narrativas, porque acá nos encontramos de frente con la esencia del acto educativo y porque creemos que los procesos escolares van más allá del simple “juego de informar” o del entrenamiento para responder pruebas estandarizadas. Somos conscientes de que entrevistas, diarios, autobiografías, dramatizaciones, narraciones, estudios de caso, etc. sólo resultan valiosos, cuando se lleva a cabo una tarea de análisis, reflexión y acompañamiento en donde se supe la catarsis y el análisis superficial. Creemos que podemos construir conocimiento en acción, si logramos un ejercicio reflexivo permanente sobre estas acciones. No construimos cuando sustituimos al otro, cuando ignoramos su hacer en el aula; cuando lo reemplazamos con expertos en áreas disciplinares o con mediatizaciones tecnológicas, temporal o definitivamente. No transformamos la educación cuando partimos de “ideales”, sueños, o construcciones conceptuales desde el razonamiento lógico, sino cuando éstos son contruidos a partir de “realidades” que, comprendiendo las leyes causales y los imaginarios o simbolismos vivenciales, son incorporadas a partir de la intuición empírica y los encuentros subjetivos, dando sentidos de vida. Además, porque “la narrativa reflexiva, al responder a un proceso meta cognitivo, posibilita la interpretación de las acciones pedagógicas propias y públicas, psíquicas y culturales y a la par, explicitan el deseo de ser y el esfuerzo por existir que nos constituye como docentes” (Sanjurjo, 2009).

Pretendemos generar diálogos entre protagonistas que compartimos el mundo educativo, y estamos convencidos de que, encontrándonos, posibilitaremos encuentros y, a su vez, transformaciones en nuestras comunidades. Los encuentros permiten el conocimiento de mundos no perceptibles por las simples intuiciones, sus historias nos muestran sus representaciones del mundo que habitan. Queremos que los maestros resignifiquen su vivir en las aulas y, al plasmarlo gradualmente a través del ejercicio de la escritura colegiada, en el mundo de los conceptos, podamos conservar sus voces para otros tiempos, pues siguiendo a Dewey:

“Ningún hombre vive o muere por sí mismo, así tampoco ninguna experiencia vive o muere por sí [...] toda experiencia continúa viviendo en experiencias ulteriores. De aquí que el problema central de una educación basada en la experiencia sea seleccionar aquel género de experiencias presentes que vivan fructífera y creadoramente en experiencias subsecuentes (1935)”.

INCENTIVAR LA ESCRITURA

Uno de los desafíos que nos trazamos desde los inicios del proyecto del CPP se enfoca en incentivar la cultura de la escritura en los protagonistas de las escuelas. Pablo Natorp⁵ (1899) plantea que a cada generación se le presentan nuevas tareas, las cuales deben ser resueltas con medios propios a partir del camino avanzado por los maestros en épocas anteriores. Por lo tanto, teniendo en cuenta que en torno a nuestras escuelas existe un fuerte predominio de la oralidad sobre la escritura, pues es poco lo que escribimos y son muy pocos los que leen lo que se escribe; por lo que cabe hacernos entonces estas preguntas: ¿Qué le legaremos a las próximas generaciones para que puedan emprender sus propios caminos y resolver las tareas? Y, a la vez, si los que nos precedieron, poco nos dejaron, ¿cómo estamos dando soluciones en nuestra época? ¿Cuál es el camino que estamos siguiendo?

A nuestras prácticas generalmente las caracteriza una casuística funcional, en la cual estamos desaprovechando las experiencias de cada generación que pasa. Lo que se sucede, lo que simultáneamente ocurre en los diversos espacios geográficos, no queda atrapado en los relatos o narraciones de quienes lo vivieron. Como consecuencia, a lo que se acude, en la mayoría de las ocasiones, es a la escucha esperanzada, de los recetarios que traen algunos personajes, o las comisiones arriba descritas, al estilo de Melquíades, el gitano corpulento de García Márquez, de sus viajes a Finlandia, Singapur o Corea; libretos que poco servirán frente a la realidad cotidiana de nuestros contextos, los cuales nos obligan a dar soluciones inmediatas a lo que las situaciones empíricas a cada momento nos están presentando. Somos tan poco conscientes de la fuerza del condicionamiento de la intuición empírica, creyendo estar guiados por las concepciones aplicadas por otros en contextos diferentes, que podemos comparar nuestras intenciones con la testarudez de algunos personajes del “realismo mágico”; como por ejemplo, cuando con los lingotes imantados que le daban “vida propia a las cosas”, José Arcadio Buendía pretendía sacar oro para “empedrar su casa”, frente a lo cual Melquíades trataba de prevenirlo diciéndole “para eso no sirve”; pero aquel, sin hacerle caso, continuaba intentándolo sin descanso y sin ningún tipo frutos.

El trabajo adelantado durante estos tres años en el CPP es, por un lado, un esfuerzo desde la administración pública por estimular y volver más frecuente el arte de la escritura y, por otro, el deseo de generar

5 La cita textual reza: “[...] Zugleich aber bin ich der Meinung, dass jedem neuen Zeitalter neue erzieherische Aufgaben gestellt sind, die es, unter dankbarer Benutzung jedes guten Fingerzeigs, den die Meister der Vorzeit gegeben haben, wesentlich doch mit eigenen Mitteln zu lösen hat” (Herbart, Pestalozzi und die heutigen Aufgaben der Erziehungslehre, 1899, p. 2)

una cultura de encuentros, tanto entre maestros, como entre éstos y los investigadores de las universidades. Ambos esfuerzos confluyen en la medida en que, realzamos la importancia que consideramos tiene el utilizar una herramienta que nos fue heredada hace algo más de tres milenios, y de la cual aún nos cuesta comprender que, mediante ella, un maestro de la escuela más alejada de Ituango (o de cualquier municipio de nuestro país), puede graficar su realidad a otro colega en cualquier lugar del planeta. Además, al amarrar el pensamiento a través de la escritura, podemos constituir redes que nos permitan escucharnos; que inciten al conversar y, tal vez, ni siquiera para que el otro de soluciones frente a lo que le pueda estar inquietando, sino, y sobre todo, para que, al contar con el otro y al contarle al otro, a la vez se genere esa escucha interna y, silenciosa, comprendiendo que los procesos reflexivos, más que las formulas conceptualizadas por otros, son el verdadero orientador de las prácticas.

El deseo de escribir de los maestros fue incentivado, en principio por la Secretaría de Educación y, posteriormente, por los investigadores de las trece universidades que participaron en el proyecto del CPP 2017-2019 y los cuales no solo quisieron sentirse protagonistas en el relatar de los otros, sino también en el graficar ellos mismos a los relatores de las escuelas de Antioquia; en el graficar nuestra cultura escolar con sus análisis, con sus discusiones, con sus reflexiones.

En ese contexto, tejer redes entre los maestros, incitarlos a escribir sus experiencias, generar encuentros con sus pares, con los investigadores de las universidades y, en general, con los diversos actores que hoy muestran preocupaciones frente a la educación de nuestra generación, ha sido y seguirá siendo fundamental, si queremos realizar verdaderas transformaciones en nuestra cultura escolar. Transformaciones que apunten hacia *culturas colaborativas* que, *se conviertan en un elemento imprescindible para provocar una mayor reflexión y compromiso sobre lo que se hace en la escuela.*

MARCO TEÓRICO QUE PERMITIÓ NUESTRO ACTUAR

Al final del presente año (2019), será publicada una obra escrita por el profesor Andrés Klaus Runge Peña, que recoge una serie de capítulos que permiten vislumbrar el marco teórico en el cual se movieron las discusiones del CPP. No será posible publicar los planteamientos de cada uno de los investigadores, pero se procurará, que sean publicados aquellos capítulos que permitan vislumbrar los horizontes teóricos en los cuales todos, como colegas en un diálogo permanente durante tres años, convergieron unánimemente. Valdría la pena que, con los buenos oficios del próximo gobierno, o de organizaciones privadas, se pudiera dar continuidad a la publicación de las demás posiciones teóricas y de lo

que continúen escribiendo los maestros, con el deseo de que el camino iniciado continúe hacia apuestas curriculares con enfoque territorial. Lo que se está escribiendo durante el año 2019, y en lo cual se dio el paso de las narraciones a los ensayos, quedará pendiente por publicar, pues los tiempos a la presente administración ya no le alcanzarán; esperamos se ponga en práctica lo dicho arriba, según lo cual, los asuntos de la educación son de muchos y de largos periodos de tiempo.

En general, se ha buscado establecer teóricamente una urdimbre que nos permita identificar las realidades de los maestros de Antioquia, la cual, al parecer, está fuertemente marcada por una cultura individualista, generalmente condicionada por la fuerza de la agreste geografía antioqueña y la dispersión de sus escuelas. El profesor Runge Peña, la denomina como un *individualismo restringido*, a partir de las teorías de Hargreaves (1998). Es, teniendo en cuenta esta realidad, como se deben emprender los procesos de construcción de los currículos.

Así como es fundamental tener claridad frente a la diferencia conceptual en todo tipo de disciplinas, en el campo educativo no ha de ser la excepción. Por ejemplo, iniciar por comprender que la educación es un concepto general orientado hacia la preservación de la cultura desde distintos ámbitos y que la escuela es, a su vez, un proceso educativo específico enfocado en procesos puntuales de enseñanza y aprendizaje, generalmente dirigidos. En este mismo sentido, en el texto que se publicará se pretenderá que los interesados se adentren en las diferentes concepciones de la cultura escolar, en orígenes del concepto con denominaciones tales como: “el conjunto de normas que definen saberes a enseñar y conductas a inculcar, así como la serie correlativa de prácticas, construidas en el seno de las instituciones educativas” (Julia, 2001, p. 10). Además, la aceptada por el conjunto de investigadores del CPP, en donde se renuncia a las miradas gerencialistas que reducen la cultura escolar a calidad escolar, o con tendencias hacia escuelas eficaces, de acuerdo con Ronald Edmons (1935-1983), o hacia miradas con una orientación más cuantitativa y con pretensiones prescriptivas. Por el contrario, la apuesta de los investigadores CPP está dirigida hacia concepciones según las cuales, las culturas escolares han de ser concebidas como el orden simbólico de las escuelas individuales en una tensión de lo real, lo simbólico y lo imaginario (Helsper, 2008).

Tras su paso por las diferentes concepciones de cultura escolar, y orientados por cada uno de los investigadores que asumían el liderazgo, dependiendo las temáticas a tratar, se buscó que se tuviese la claridad de la perspectiva de Helsper y su equipo (1990, 1996, 2004, 2008, 2008a, 2010, 2015). En principio, se clarificaron las relaciones a nivel Micro, Meso y Macro, correspondiendo la primera, a las prácticas, interacciones, relaciones y materialidades; la segunda, a variantes

y ordenamientos institucionales; y la tercera a las variantes contextuales, regionales, territoriales, nacionales y a políticas educativas. Valga aclarar, que, a este tercer nivel, corresponden las acciones emprendidas desde la Subsecretaría de Planeación Educativa del Departamento de Antioquia, denominadas: “Plan Antioquia 2030”, en el marco de los Objetivos de Desarrollo Sostenible -ODS-planteados por la UNESCO en Incheon (Corea del Sur), en el año 2015. La apuesta ODS está centrada en generar agendas comunes, pero construidas desde las diferencias de los territorios y la particularidad de sus actores, lo que ha de permitir mayor claridad y organización en este nivel Macro, aproximándonos a lo planteado por Helsper. En este orden de ideas, las acciones se emprendieron desde lo Macro, con el Plan 2030, y desde lo Micro, con el “Centro de Pensamiento Pedagógico”.

Con el objeto de tener claridad con los conceptos asociados a las tensiones en la cultura escolar (valga aclarar, *lo real*, *lo simbólico* y *lo imaginario*), en la obra que se presentará, se desarrollan detalladamente cada uno de estos conceptos. Adelantándonos un poco, y siguiendo a Werner Helsper (2008), entenderemos: por *lo real*, las condiciones marco establecidas de una escuela, lo legal institucional; incluyendo el trabajo de reglamentación dado por el sistema educativo y las prescripciones sociales con respecto a la función y rendimiento en la respectiva institución. Con *lo simbólico*, los procesos de interacción cotidianos concretos de los actores escolares en la enseñanza y, en general, en la vida escolar; lo que nos ubica en los niveles Meso y Micro escolar. El tercer concepto, *lo imaginario*, comprende la imagen coherente, pero ideal e imaginaria, que da de sí la institución hacia adentro y hacia afuera y que se concreta en su misión, en su filosofía, en sus orientaciones pedagógicas, o en sus metas formativas.

Otro aspecto ampliamente discutido por los investigadores fue el de culturas docentes; para tal efecto, siguiendo a Pérez (2000), Runge Peña, planteará que la identidad profesional –individual y colectiva– viene reflejada, entre otros, en cuatro aspectos a destacar: lo académico, lo institucional, lo social y lo experiencial. Lo que, a su vez, nos permitirá comprender con mayor claridad las culturas profesionales de Hargreaves (1998) identificadas como individualistas y fragmentarias, colaborativas, de colegialidad artificial y las balcanizadas o insularizadas. La clarificación de estas nociones permitirá abordar uno de los conceptos fundamentales discutidos en el CPP, cual es el de la profesionalidad pedagógica, donde se sugiere un cambio de una educación difusa a una educación institucionalizada, dando paso al surgimiento de la pedagogía como reflexión y a la profesión pedagógica como labor institucionalizada. A su vez, permitirá abordar la cuestión del actuar docente como tensión entre crisis y rutina, para concluir finalmente con los dilemas y aporías del actuar profesional.

En este sentido, la obra que se publicará es un punto de partida para adentrarnos conceptualmente en las apuestas de los investigadores de las trece universidades, los maestros del Departamento y la Secretaría de Educación de Antioquia. En definitiva, lo que hemos emprendido en los últimos tres años, con el fin de allanar los caminos hacia procesos reflexivos que nos permitan orientar las prácticas escolares, mostrar el camino a las futuras generaciones y, sobre todo, generar encuentros entre quienes consideramos que la educación es el punto de partida para la real transformación de los comportamientos ciudadanos, condicionados por el consumismo y que hacen de nuestros territorios, escenarios más de confrontaciones, que de lugares de encuentro.

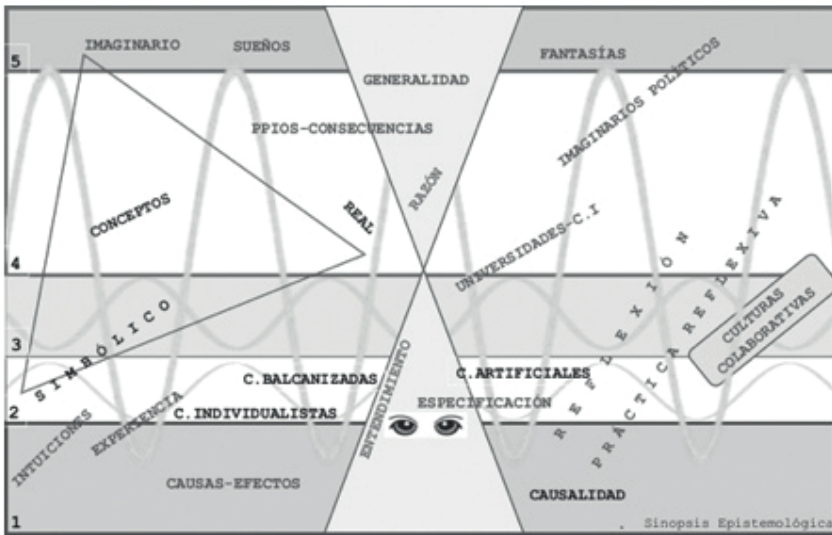
REFLEXIÓN AL FINALIZAR LA “PRIMERA ETAPA”

Es nuestro deseo, que esta sea la primera de muchas etapas. Consideramos que el abordar seriamente los procesos educativos, implica rigurosidad académica, cooperación entre diferentes instancias y la conciencia de que será otro quien continúe lo caminado, lo que implica dejar claramente marcados los senderos recorridos. El punto de partida de la transformación del accionar de la ciudadanía, será esa relación dialéctica que inicia en esa edad denominada “primera infancia”, pasando por la escolaridad, en sus diferentes niveles; y hasta la tumba como lo expresa nuestro nobel García Márquez.

Si la intención es coadyuvar en el proceso, se darán conocimientos mutuos en donde todas las partes ganarán. El CPP, desde la Secretaría, parte de unas coordenadas epistemológicas que permitieron su ubicación dependiendo las posiciones y referentes teóricos que se iban dilucidando a partir del aporte de los investigadores de las universidades. Este esquema propuso un permanente proceso reflexivo entre los hechos del mundo concreto y lo planteado desde el mundo de los conceptos, una relación dialéctica entre el entendimiento y la razón. Dicho esquema se grafica en el cuadro que se presenta más adelante.

Los planteamientos de los gobernantes generalmente están más cerca de imaginarios. Lo deseable es que el actuar del maestro avance hacia culturas colaborativas. La experiencia, así sea por largos periodos, sin la compañía de los procesos reflexivos, deja a quien actúa atado a la funcionalidad empírica. Lo simbólico es la construcción del sujeto a partir de sus vivencias, de su interacción con el mundo escolar. Los proyectos en el mundo escolar no pueden desconocer las causalidades de los territorios, ni lo simbólico o imaginario de sus actores. El ejercicio curricular implica clasificaciones que permitan su ubicación en una jerarquía que va desde lo general hasta lo específico

de sus elementos. Las discusiones universitarias generalmente circulan en el mundo de los conceptos, de los procesos de racionalización, y en algunos casos en las relaciones simbólicas de los actores. Lo real, lo normado desde la institucionalidad, generalmente obedece a conceptualizaciones que desconocen tanto lo imaginario, lo causal y lo simbólico. Las intervenciones humanitarias desde instancias privadas generalmente están estructuradas en una relación conceptual de racionalización, combinados con sueños e imaginarios pero, la mayor de las veces, desconociendo los simbolismos o motivaciones vivenciales y las causalidades territoriales.



Al escuchar los imaginarios políticos y lo normado real, podremos expresar que es fácil pontificar a la distancia que es fácil dar directrices desde altas instancias sobre lo que la razón y su lógica nos dicen que se debe hacer. Sin embargo, esa combinación de tiempo, espacio y causalidad, que nos coloca a todos en distintas circunstancias, en experiencias de vida individualizadas y sin igual, hacen que modificar condiciones partiendo desde quién lo dice, hasta quién le compete hacerlo en la realidad, sea querer aplicar el mismo motivo en dos mundos radicalmente diferentes; es este uno de los aspectos que dificultan significativamente los propósitos de la educación.

No desconocer la experiencia; tener en cuenta la multiplicidad de condiciones espacio-temporales, son orientaciones que se nos han dado siempre. Ejemplos concretos los encontramos en autores como Jhon Dewey, quien manifiesta a su manera, que:

“Nadie dudará que el niño de una casa de barrio bajo tiene una experiencia diferente que el niño de un hogar culto; que el campo tiene un género diferente de experiencia que el de la ciudad; o que el muchacho de la costa tiene una diferente que el chico que se ha criado en los campos del interior (1939).”

Ese “nadie dudará” con el que inicia esta cita, es tan sólo el punto de partida de lo que puede ser, o un tortuoso viacrucis o una hermosa novela, dependiendo de las condiciones encontradas y de la forma de asumirlas por parte de los maestros. Estas particularidades, esa riqueza y variedad de experiencias de vida, son elementos fundamentales, que corresponde plasmarlos a través de diferentes figuras, a los protagonistas directos del mundo escolar.

Fácilmente puede plantearse, por parte de instancias empresariales o académicos con diferentes conocimientos disciplinares, que se han realizado muchos procesos de capacitación y formación por parte de expertos que viajan desde las grandes urbes a los centros rurales; o de largos procesos de “coaching” mediante los cuales los maestros logran encontrarse “consigo mismo”, y que, por lo tanto, todo comenzará a partir de ese momento a funcionar muy bien; no obstante, esta no ha sido nuestra postura. Siguiendo a Hargreaves y Fullan (2012) “las ganancias casi siempre desaparecen después de que los equipos de intervención se marchan, una vez que los líderes clave, abandonan”. Optamos así, por un camino según el cual se acompaña a los maestros en sus procesos reflexivos, de tal suerte que se les permita confrontar, día a día, los problemas singulares y diversos que se les presentan. Que, en la multiplicidad de situaciones, a través de la reflexión permanente, encuentren campos lógicos que les iluminen el diario trasiego por las aulas.

Se trabajó para que se generaran las condiciones necesarias, de tal suerte que sus reflexiones fueran atrapadas por medio de palabras y conceptos en sus narrativas. Así, cuando sus “compañeros de pensamiento” tuviesen que volver a los centros de investigación en las universidades, pudieran ver sus experiencias reflejadas en sus escritos, y fuese entonces el punto de partida para, en primer lugar, transformar su quehacer en el aula, haciendo los ajustes necesarios en la medida en que se los demande la misma práctica; y en segundo lugar, para que sirvan como motor que los lleve gradualmente a su consolidación profesional, para que ello les permita tomar decisiones pertinentes y acordes a los

contextos. Al quedar sus vidas plasmadas en el texto escrito, podrán volver sobre lo actuado, de tal suerte que puedan comprender, en otros tiempos, sus propias acciones.

Para quienes, como agentes externos a la escuela, estemos decidiendo sobre ellas, es fundamental comprender claramente que en todo momento la práctica en el aula está mediada por los maestros que la llevan a cabo, los cuales le imprimen sus temores, principios, creencias o conocimientos. A su vez, nos permite comprender cómo los maestros viven sus mundos, los cuales más que el reflejo de una realidad unívoca, son sus propias construcciones, que a su vez generan múltiples realidades.

No queda más al finalizar estos planteamientos en torno a lo que ha sido el CCP que agradecer a los investigadores de las trece universidades, que nos aceptaron el reto de encontrarnos con el rostro humano de los maestros de los 38 municipios que participaron del proyecto. Además, esperamos que este diálogo no cese y que se nos unan otras universidades e instituciones a las que les preocupe las dinámicas educativas de nuestro país. Que este diálogo continúe, hasta que con palabras podamos explicar la apasionante y misteriosa fugacidad del acto educativo; hasta que, entre las realidades de nuestros territorios, y los idearios conceptuales de los círculos académicos, se establezcan puentes que nos permitan decir, que, escuchándonos, estamos hablando de lo mismo, sobre lo mismo.

BIBLIOGRAFÍA

- Carrasquilla, T. (1958). "Dimitas Arias". En *Obras completas*, cuento. Edición Primer Centenario. Medellín: Talleres Felix de Bedout.
- Dewey, J. (1964). *La ciencia de la educación*. Buenos Aires: Losada.
- Dewey, J. (1939). *Experiencia y Educación*. Buenos Aires: Losada.
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2012). *Capital profesional*. Madrid: Morata.
- Herbart, J. (1935). *Bosquejo para un curso de Pedagogía*. Madrid: Espasa Calpe.
- Julia, D. (2001, enero-junio). A Cultura como objeto Histórico. *Revista Brasileira de Historia da Educação*, 9-43.
- Pérez, Gómez, A.I. (2000). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Pestalozzi, E. (1889). *Como Gertrudis enseña a sus hijos*. COATAPEC. Tipografía de Antonio M. Rebolledo. Traducido en Dresden por José Tadeo Sepúlveda, Institutor Chileno.

Platón. (1985). *Diálogos I*. Madrid: Gredos.

Sanjurjo, L. (2009). Citando a Ricouer, P. en *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario: Homo Sapiens.

Schopenhauer, A. (2009). *Parerga y Paralipómena II*. Madrid: Trotta.

EL RECORRIDO DEL CENTRO DE PENSAMIENTO PEDAGÓGICO UN REFERENTE DE POLÍTICA PÚBLICA EDUCATIVA EN ANTIOQUIA

Gustavo Jaramillo Franco* | Yaneth Peláez Montoya**

Ana María Palacio Velásquez* | Diana Gallego Madrid******

María Alejandra Barrera*** | Ella Johanna Mendoza Pedraza*******

EL CENTRO DE PENSAMIENTO PEDAGÓGICO: SURGIMIENTO Y PROPÓSITOS

Teniendo en cuenta las dinámicas escolares que acontecen en las realidades territoriales, tanto en los entornos rurales como urbanos del departamento de Antioquia, son pocas las veces que se indaga sistemáticamente sobre sus prácticas educativas. También son pocos los espacios reflexivos que involucran a los maestros como protagonistas directos de los procesos escolares y que promueven una formación pe-

* Doctorando en Ciencias de la Educación, Subsecretario de Planeación Educativa, Secretaría de Educación de Antioquia. Contacto: gustavoalveiro@gmail.com.

** Magíster en Educación, Profesional de la Secretaría de Educación de Antioquia. Contacto: yaneth.pelaez@antioquia.gov.co.

*** Especialista en Gerencia Social, Profesional de la Secretaría de Educación de Antioquia. Contacto: ana.palacio@antioquia.gov.co.

**** Magíster en Cultura Científica y de la Innovación, Profesional de la Secretaría de Educación de Antioquia. Contacto: diana.gallego@antioquia.gov.co.

***** Magíster en Educación, Profesional de la Secretaría de Educación de Antioquia. Correo electrónico: maria.barrera@antioquia.gov.co.

***** Magíster en Desarrollo; Profesional Especializado grado 5. Servicio Nacional de Aprendizaje SENA. Sede Bucaramanga. Contacto: johannam_78@hotmail.com.

dagógica que apunte a desarrollar procesos de investigación y generación de conocimiento, en articulación con diversos círculos académicos de las universidades, que a la vez permitan reconocer y aprovechar las potencialidades del territorio y de las personas que en ellos habitan, así como en la formulación de propuestas que conlleven a desarrollar procesos educativos pertinentes y significativos para las comunidades.

Además de lo anterior, podría decirse que hay poca articulación entre el gobierno departamental, que período tras período llega con buena voluntad, pero con incipientes conocimientos para generar verdaderas transformaciones educativas, y los ámbitos académicos del departamento (Universidades, Centros de investigación etc.), que por lo general obedecen a lógicas conceptuales e investigativas desconectadas de las realidades escolares. Esta articulación permitiría procesos reflexivos desde un enfoque transdisciplinar, sistemático y holístico en torno a lo educativo, lo cual conlleve a la toma de decisiones administrativas contextualizadas y acordes a las realidades y dinámicas educativas del departamento.

Por ello, se hace necesario un espacio permanente orientado hacia la reflexión pedagógica, que genere conocimiento en torno a lo educativo en los contextos propios de los territorios del departamento y en el cual participen diversos actores académicos, entidades gubernamentales y no gubernamentales, que involucre a docentes, directivos docentes, estudiantes y demás miembros de la comunidad educativa. Todo esto con el fin de que las decisiones que se tomen, obedezcan a procesos reflexivos serios y sistemáticos con los verdaderos protagonistas en los territorios; mas no por técnicos o burocratas, que desde la comodidad de los escritorios y las lógicas económicas, consideran que los criterios con los cuales se toman las decisiones en una escuela de Helsinki (Finlandia) o de Bogotá, son los mismos que con los que deben tomarse en una escuela de Punta de Ocaido-municipio de Urrao, departamento de Antioquia.

De esta forma, el Centro de Pensamiento Pedagógico surge como un espacio que promueve la reflexión sistemática respecto a la educación y la escolaridad, resignificando conceptos como pedagogía, didáctica, metodología, dispositivo, etc. De tal suerte que dichos conceptos estén en coherencia con las necesidades y particularidades de los contextos de los establecimientos educativos, promoviendo la investigación como elemento fundamental para pensar lo educativo y la resignificación de las políticas públicas educativas en el ámbito departamental y nacional. En este orden de ideas, el CPP se fortalece como un espacio de reflexión e investigación pedagógica permanente y abierta sobre los principales retos que tiene la educación, identificando y sistematizando los elementos que generan experiencias educativas exitosas y aquellos factores de riesgo que inciden en débiles procesos educativos. Se han

implementado diferentes estrategias metodológicas como el encuentro pedagógico, grupos de discusión, la escritura, la investigación, la publicación y la divulgación; se proponen alternativas de fortalecimiento y mejoramiento de los procesos educativos, los cuales serán insumos para aportar a políticas públicas educativas que permitan la toma de decisiones pertinentes a favor del mejoramiento de la educación en el contexto regional y municipal.

En la primera fase del proyecto (2016-2017), la Secretaría de Educación del departamento de Antioquia, promovió la articulación de diferentes actores académicos del ámbito departamental, nacional e internacional, todo con el fin de tener una perspectiva sistemática, holística y rigurosa acerca de las dinámicas educativas, pedagógicas y didácticas contemporáneas. A partir de estos primeros acercamientos con universidades y otras personalidades de la región, se tomó la decisión de impulsar el Centro de Pensamiento Pedagógico como estrategia transversal para lograr los objetivos planteados. El CPP contó en principio con la participación y articulación de nueve universidades, tanto públicas como privadas de Antioquia, conformando una red con docentes universitarios, equipo de la Secretaría de Educación de Antioquia, docentes y directivos docentes de las sedes educativas, permitiendo hacer comunidad académica en torno a las líneas de investigación propuestas. Así mismo, esta fase estuvo enfocada en la reconstrucción y puesta en común de aquellos relatos de experiencias que los maestros participantes han vivenciado en sus quehaceres pedagógicos, permitiendo la reflexión sobre la educación para la paz y sus representaciones en los contextos escolares reales.

En la segunda fase del proyecto (2018), se consolidó la participación activa de 11 universidades públicas y privadas del Departamento, quienes en conjunto con el equipo de la Secretaría de Educación y los aportes de los docentes y directivos docentes, formularon el proyecto de investigación: “Cultura Profesional Pedagógica y trayectos biográficos profesionales: un estudio cualitativo en las nueve subregiones de Antioquia”, a su vez se publicó el libro: *Voces de maestros por la paz*, el cual recoge las narrativas escritas por los maestros participantes del CPP en el año 2017.

Para el año 2019 se vincula otra Universidad, llegando a un total de 13 universidades participantes y se publica un nuevo libro con las narrativas escritas en el proceso de formación del año 2018. En esta fase se hizo énfasis en la formación investigativa de los docentes; las metodologías de aplicación fueron diversas, tales como los trayectos biográficos profesionales, las foto-narrativas y las cartografías, las cuales apuntaban al objetivo de una formación académica continua basada en enfoques y métodos de investigación educativa alternativos.

Inicialmente, se trabajó alrededor de la pregunta por los saberes de los maestros en relación con:

- Dimensión académica: Los procesos de enseñanza y aprendizaje son mediados por la experiencia directa del maestro con el aula de clase.
- Dimensión social: Pensar la escuela desde las crisis y complejidades de cada comunidad y sus relaciones intrínsecas. ¿Qué se ha dejado de lado en la reflexión pedagógica?
- Dimensión institucional: La cultura escolar es atravesada por el sentido de pertenencia de la comunidad académica, quienes reconocen los matices y complejidades del lugar que habitan.
- Dimensión experiencial: comprende aspectos de la vida pública del profesor más allá del aula de clase y de su desempeño como líder social e intelectual.

Preguntar por los saberes de experiencias docentes hace posible avanzar en el conocimiento teórico y práctico de la enseñanza, como también en la apropiación social de la dimensión compleja de la escuela. En este orden de ideas, la circulación de los saberes de experiencias permite una comprensión amplia de la articulación entre los saberes formales (escritos, académicos) y los saberes situados (sabiduría práctica, saber de experiencia) de donde puede derivarse una idea de la pedagogía entendida como dominación de las contingencias, que dota de un juicio discrecional apto para ser aplicado en las variadas circunstancias de la vida.

La pertinencia del trabajo interinstitucional del CPP está dada por el trabajo colectivo en discusión permanente con los profesores representantes de cada universidad participante y la Secretaría de Educación de Antioquia, lo cual se constituye en una valiosa experiencia en el campo de la investigación pedagógica que articula el Estado y la academia, generando como producto la consolidación de las estrategias a desarrollar en el CPP.

ESTRATEGIAS Y REFERENTES QUE FUNDAMENTAN EL CENTRO DE PENSAMIENTO PEDAGÓGICO

El CPP, en su primera fase (2017), optó por la promoción y la cualificación de los maestros en el marco del desarrollo de estrategias dialógicas, reflexivas y de acción comunicativa que permitan comprender la cultura profesional docente y la cultura escolar, Hargreaves (1997, 2005). Así es como, partiendo de sus propios relatos de experiencia,

sus fotonarrativas, cartografías escolares y grupos de discusión, los maestros y maestras participantes han ido configurando de sentido la cultura profesional y sus trayectos biográficos-profesionales que soportan la profesionalidad docente. Para ello, se realizó un proceso de construcción, reflexión sistemática y análisis con la que se busca trabajar específicamente los procesos de profesionalidad pedagógica de los docentes en su confrontación cotidiana con las dinámicas de la escuela –de la cultura escolar–.

El registro y análisis de esas experiencias pedagógicas tiene como enfoque metodológico lo biográfico-narrativo, Connelly y Clan-dinin (1995), entendido como una estrategia de trabajo pedagógico participativo que está dirigida a contribuir en la activación de la memoria pedagógica de la escuela desde las propias palabras, relatos y saberes profesionales puestos por los maestros cuando habitan y renombran el mundo escolar, cuando transitan el territorio de sus prácticas pedagógicas y reconstruyen sus experiencias vividas, cuando intervienen en el campo de la praxis educativa y participan en el debate público y especializado sobre la educación. Este enfoque posibilita agudizar la escucha de las dinámicas propias de la práctica docente en las instituciones educativas y, de esta manera, construir un pensamiento propio alrededor de la complejidad del hecho educativo como hecho social.

Por tanto, interesa establecer las relaciones e implicaciones de la investigación biográfico-narrativa en la configuración y reconfiguración de la profesionalidad pedagógica docente y como una posibilidad de acercamiento y comprensión de asuntos que tienen que ver con el campo educativo. Trabajos como los de Zeller (1995), Bolívar (2002), Huberman (1995) y Mortola (2006), destacan la importancia del enfoque biográfico-narrativo referido al estudio de relatos de experiencia, historias de vida, biografías profesionales, entre otras denominaciones. Con el enfoque biográfico-narrativo se trata, más bien, de estudiar la visión que tienen los maestros que participan en el CPP, sobre sí mismos, creencias, valores y por lo tanto en la identidad y profesionalidad docente.

Schütze (1987) plantea que existen tres condiciones en el proceso narrativo, las cuales son:

- La obligación de detallar: todo relato tiene que entrar en el detalle de manera que quien escucha lo pueda seguir. El que relata se ve impulsado a mantenerse en la secuencia efectiva de los sucesos. Esto se evidencia también en ciertos “brincos” en el relato o en ciertos sub o relatos de trasfondo.
- La obligación de condensar: mucho tiene que dejarse por fuera del relato o resumirse. No se puede nunca contar todo, entonces hay que ser selectivo. Por ello el que relata se ve en la necesidad

de precisar la relevancia (estructuras de relevancia) de ciertos apartados del proceso vivenciado y narrado.

- La obligación de hacer un cierre o dar forma de cierre: los contenidos narrados se tienen que delimitar de otros contenidos. Quien relata se ve obligado a concluir y cerrar su relato. El efecto de la obligación de hacer cierre lleva, en el marco de la entrevista narrativa –o episódica– a quien relata a que cuente la historia hasta el final, incluso cuando puede ser que haya aspectos que no quiera contar.

Los espacios académicos para el proceso de formación docente bajo el enfoque mencionado anteriormente, se entienden como escenarios de construcción colectiva y horizontal de saberes de los maestros, articulando experiencias propias de la práctica pedagógica y educativa, el contexto y los campos del conocimiento disciplinar. De esta manera, la propuesta metodológica del CPP que inicia en el año 2017, posibilitó construir y desarrollar en conjunto un proceso de formación que incluía un diplomado para los maestros que hacen parte del CPP en las 9 subregiones del Departamento, lo cual ha sido un insumo importante para la investigación sobre cultura escolar y profesionalidad docente.

El propósito de las jornadas de formación fue realizar un proceso de construcción y reflexión sistemática que implicara el levantamiento de información, análisis y escritura, orientado en dos categorías: profesionalidad pedagógica (docente) y cultura escolar. Se desarrolló de la siguiente manera:

En cada una de las subregiones se realizaron 5 jornadas de formación con la participación de 250 docentes y/o directivos docentes de las Instituciones Educativas Oficiales y Escuelas Normales Superiores del Departamento. Cada jornada de formación se realizó en dos sesiones (mañana y tarde) en un municipio sede de cada subregión, a través de encuentros mensuales durante 6 meses y fueron lideradas por una universidad perteneciente a la Red del CPP. Se priorizaron 3 municipios como sede de los encuentros en las subregiones de: Occidente, Suroeste, Nordeste, Urabá, Valle De Aburra, Oriente y Norte, y para las subregiones de Bajo Cauca y Magdalena Medio que se realizaron en 2 municipios. La propuesta de las jornadas de formación fueron las siguientes:

- La primera jornada tendría como temática el enfoque biográfico-narrativo y su objetivo era comprender cómo a través de los relatos biográfico narrativos se podía reconstruir la comunicación e historicidad del hacer, pensar y sentir del maestro. Como actividad extra, los docentes debían hacer un proceso reflexivo y traer para el próximo encuentro una idea o un recuerdo de una

experiencia que hubiese marcado su elección profesional o su quehacer docente. La segunda jornada se enfocó en la cultura escolar, enmarcada en procesos reales, simbólicos o imaginarios y su relación con las prácticas pedagógicas de los docentes, aquí tendríamos como herramienta de análisis las foto-narrativas, las cuales buscaban tener una relación con la experiencia que iban a desarrollar en la narrativa.

- Las jornadas 3 y 4 tuvieron como tema la cultura profesional pedagógica, primero desde una mirada institucional y subregional, donde la herramienta metodológica utilizada fue la cartografía social que permitió ubicar al maestro dentro de un contexto; y segundo, desde su incidencia en la identidad de los docentes del departamento, dando como resultado grandes elementos para finalizar la escritura de las narrativas.

Es importante resaltar que el equipo de docentes investigadores que hacen parte del CPP en representación de las Universidades y el equipo de la Secretaría de Educación, construyeron de forma colectiva la propuesta de las jornadas de formación y así mismo, antes de desarrollarla en el territorio con los maestros se realizó un proceso de formación de formadores, donde los investigadores que tenían dominio de alguna de las técnicas se encargaron de hacer un taller para el resto del grupo, logrando así apropiación del tema y mayor responsabilidad al momento de aplicarlas con los maestros participantes de la formación.

El CPP, en su apuesta por visibilizar a los maestros como sujetos creadores de espacios, saberes, redes y encuentros sociales, caracterizados por la pluralidad y la configuración de nuevos sentidos de las prácticas, estableció los siguientes referentes conceptuales, los cuales orientan las estrategias metodológicas desarrolladas:

- Profesionalidad pedagógica: es un campo de discusión permanente, pues ésta no se limita al desarrollo de una labor en una profesión, cuyas actividades se realizan bajo ciertas condiciones, delimitando la profesión en un empleo o trabajo, sino que contempla lo siguiente (Runge, 2018):
 - Las etapas en el proceso de profesionalización y desarrollo profesional docente.
 - Las representaciones sobre el propio rol profesional.
 - Las representaciones sobre procesos e instrucciones de enseñanza y aprendizaje.

- Las representaciones sobre los sentimientos que desencadena el ejercicio docente.
- Estructura de vida, entorno personal, vida profesional.
- El contexto de enseñanza, formación inicial y contexto histórico político.

En este orden de ideas, para estudiar la profesionalidad pedagógica o profesionalidad docente, es necesario analizar las historias sobre cómo emergen y se configura el ejercicio profesional docente, así como las concepciones, tensiones y dinámicas que han tenido los maestros para lograr su reconocimiento y diferenciación como profesionales de la educación. Según (Runge, 2014 b), se pueden identificar tres elementos que diferencian la profesión docente de otros oficios. Estos son:

- La profesión docente trabaja con el acumulado de un saber que se ha elaborado científicamente –a diferencia del saber cotidiano–, se ha desarrollado de manera sistemática y organizada, y es transmitido por medios académicos.
- Posee institucionalidad social, esto es, actúa sobre un campo de acción social, y en esta medida está vinculada con ciertos valores y códigos éticos.
- Sus prácticas y procesos de formación son regulados de forma autónoma.
- Cultura escolar: hace referencia, de manera latente o explícita, a los presupuestos básicos subyacentes, los valores, normas y reglas, los artefactos, cosas, mitos, símbolos, héroes, relatos y prácticas discursivas y no discursivas (patrones de actividades y regímenes del decir, hacer y percibir) que son ritualizadas, rutinizadas por costumbre o por cuestiones instrumentales-procedimentales, aspectos todos ellos que han sido incorporados y habitualizados o confrontados y resistidos por el conjunto de directivos, docentes, estudiantes y empleados de la institución escolar (Runge, 2018).

Las dinámicas de la cultura escolar se hacen evidentes con los relatos de experiencias de los maestros que participan en el CPP, en lo cual se identifican aspectos desde lo institucional, lo académico, lo experiencial y lo social. En este orden de ideas, lo institucional tiene que ver con aspectos burocráticos, formales, organizacionales, legales, etc. Lo

social con la relación de ese sujeto, de esa escuela con lo exterior, que puede ser el río, la situación política, económica, grupos al margen de la ley, la comunicad en general, la familia, etc. Lo académico con sus orientaciones pedagógicas, didácticas y del saber disciplinar. Por su parte, lo experiencial se describe en términos de esos impactos que están ligados a lo personal y que tiene que ver con sus sentimientos, emociones, creencias, sensibilidades, pero que no se desliga de los otros elementos, pues la presión institucional también puede verse reflejada en una situación de estrés, lo que se puede decir que toca lo personal.

Estas dimensiones no se excluyen entre sí, al contrario, están interrelacionadas y se pueden extraer fácilmente de las narrativas escritas por los maestros del CPP, así como las tensiones del maestro, antinomias, que ligados a los procesos de modernización, los individuos quedan en una paradoja de lo burocrático, lo cotidiano y lo comunicativo. Por ello los maestros están confrontados permanentemente con esas tensiones, si actúan con una lógica formal, institucional o si actúan en una lógica comprensiva, relacionada con los casos que resuelven a diario y con la experiencia particular.

CULTURA ESCOLAR Y PROFESIONALIDAD PEDAGÓGICA EN ANTIOQUIA COMO REFERENTE PARA LAS POLÍTICAS PÚBLICAS EN EDUCACIÓN

El CPP, desde su equipo académico, ha logrado escudriñar los sentidos del concepto de la cultura escolar en las subregiones de Antioquia. De las tendencias y sentidos que emergen de las narrativas, las foto-narrativas y las cartografías que pudieron obtenerse por subregión acerca de la cultura profesional pedagógica, se destacan los siguientes aspectos:

- Comprender qué pasa en la cotidianidad de la escuela a partir de las voces de los maestros, de sus relatos.
- Preguntarse si las culturas profesionales docentes tienen que ver con la formación académica y ampliar su observación más allá de lo prescriptivo.
- Entender que la cultura profesional halla su fundamento desde la pedagogía. Pensarla sobre la base de la recuperación de esas experiencias en la cultura escolar que han emergido del territorio para problematizarla.
- El proceso de formación y de experiencia que se ha emprendido es un trabajo ligado a la situación, de esta manera se puede producir saber pedagógico.

- La toma de decisiones profesionales y pedagógicas, configura un saber profesional que debe ser divulgado y un referente para la formación inicial y continua de maestros.
- El proceso de formación con relación a los relatos de experiencia y las foto-narrativas, se ha constituido en un momento único, en una excusa para el encuentro, en la posibilidad de reconocernos como comunidad, de fortalecer los espacios de reflexión.
- En los relatos de experiencia y en las foto-narrativas se reivindica el valor de la escuela, se trasciende el sentido material de ella, la escuela no son cuatro paredes.
- Ha permitido pensar quiénes conforman la escuela, explorar cómo la escuela cobra sentido en el maestro. Declarar las otras posibilidades que hay en el aula de clase. Comprender que la escuela está siendo en los anhelos, en las angustias, en las tristezas, en las alegrías de quienes la conforman.
- Evidenciar cómo las poéticas del hogar se trasladan a la escuela.
- Conocer las intensas, complejas y paradójicas relaciones entre maestro, escuela y contexto.
- Dibujar las intrincadas formas del contexto, el territorio y el entorno, en riesgo y en disputa.
- Conocer las relaciones locales temporales.
- Entender qué significa en la vida de las comunidades y de la escuela el abandono estatal.
- Comprender la esperanza arraigada en el maestro, en su capacidad transformadora.
- Saber las relaciones de dependencia del maestro con la comunidad, con el entorno; su capacidad de movilizar y adaptarse.
- Prefigurar a través de las acciones de éxito de los maestros un proceso de mejoramiento de sus prácticas pedagógicas, profesionales.

Al plantear la cuestión relacionada con las tendencias y los sentidos que emergen de las narrativas, las fotonarrativas y las cartografías en los terrenos de lo académico, lo social, lo institucional y lo experiencial en la cultura profesional pedagógica, se resaltan lo siguiente:

- La desmitificación de las formas tradicionales de la academia.

- Una línea de tiempo sobre las otras maneras de enseñar, qué ha pasado en el devenir de la enseñanza.
- Intencionar la escritura de las narrativas ha significado un choque, porque problematiza las vías tradicionales de la formación; en principio se consideraba un atrevimiento escribir desde la propia experiencia.
- Las narrativas son exitosas por lo que genera en la profesionalidad: “sacar de sí”.
- Hay una inmensa gratitud con lo que los maestros han compartido, porque constituye una gran riqueza.
- Son fuentes complementarias a la recuperación de la memoria.
- Se expresa el gesto del maestro.
- Es un camino de gran potencia hacia el conocimiento de sí de los maestros, un camino para pensar la formación situada y contextualizada.
- Presentan un panorama de experiencias diversas y situadas.
- En las narrativas, la escuela es un punto de convergencia, una centralidad social; en algunos contextos, se presenta como la única presencia del estado.
- El maestro se representa y reconstruye como un líder social.
- En el acto de escribir narrativas, en la reflexión que ellas instauran, se construye comunidad, se reconstruye tejido social.
- Las formas de la convivencia escolar, se declaran, se describen; lo que circunda en la escuela, y cómo estas condiciones ponen en riesgo las posibilidades y condiciones de existencia de los sujetos que conforman la escuela.
- Exponen la situación de las poblaciones impactadas por la violencia.
- Emergen liderazgos.
- Se reconstituye la confianza de los maestros de sí mismos.
- Se problematiza la formación cuando se le da un lugar más potente al saber personal, cotidiano, saber experiencial.
- Movilizan las representaciones sociales de los maestros.
- Se denuncia el olvido del estado.
- Emerge pensamiento pedagógico que debemos visibilizar en las facultades de educación.

Los aspectos arriba referidos, puntualmente lo académico, lo social, lo institucional y lo experiencial, pueden evidenciarse en la cultura profesional pedagógica y desde los cuatro tipos de culturas profesionales docentes de la siguiente forma:

- a) Insularizada: aislamiento, no se hace un trabajo conjunto;
- b) Balcanizadas: existe diferenciación al interior de las instituciones a partir de las distintas dinámicas de grupo.
- c) Colegialidad artificial: delegación instrumental de la participación por orden prescriptiva,
- d) Culturas colaborativas: con grupos que trabajan con dinámicas que favorecen la interacción y el movimiento de los distintos liderazgos; cultivan desarrollos profesionales; las personas son su principal fuente de acción y transformación. En estas culturas colaborativas son de suma importancia los trayectos biográfico profesionales. La profesionalidad no está desligada de la vida.

La mirada a la cultura profesional docente no cifra su interés en la vigilancia del éxito o del fracaso; es una reflexión integral y en conexión con situaciones del orden:

- a) Social: En relación con las comunidades y sus entornos.
- b) Institucional: La organización administrativa y de sus lógicas;
- c) Disciplinario: Los saberes didácticos específicos, la formación pedagógica, y de su incidencia en la cotidianidad de la escuela, del maestro.
- d) Experiencial: Se refiere a cómo el maestro procesa las experiencias y las incorpora a su vida profesional.

Finalmente, desde el sentido y valor de lo rural en las narraciones de los maestros, se permite resaltar los siguientes elementos:

- Aparece cómo se lee lo rural; no la diferencia pese a las dificultades.
- El ámbito rural configura las experiencias.
- El amor que se teje y surge de esas prácticas; hay singularidad en ese amor, hay que desentrañarlo.

- La relación entre lo social y lo institucional; las relaciones compartidas con la familia y con la comunidad.
- Las marcas, las tensiones, los discursos que nos impiden la cultura escolar de la colaboración.
- El liderazgo compartido con las familias, con la comunidad en la ruralidad.
- La mirada a la cultura profesional docente observa lo institucional como un todo en el que se armoniza lo simbólico, lo pragmático, en la construcción de identidades y discursos.
- Lo académico como un asunto más allá de los saberes disciplinarios.
- El hacer de la escuela se propone en escenarios de resistencia y defensa de lo contextual.
- La profesionalidad se resignifica porque surge de la experiencia, que se expresa en un bagaje de significaciones.

De esta manera, podemos afirmar que los vectores de la profesionalidad docente son:

- 1- Historias de vida.
- 2- Campos de formación. Una selección del hacer en lo cotidiano.
- 3- Construcciones subjetivas como formas de expresión y trabajo con el otro.
- 4- Sistemas de interacción de trabajos socioculturales; dinámicas institucionales.
- 5- La práctica del maestro que trasciende las institucionalidades.

La cultura profesional docente siempre estará inmersa en una ida y vuelta entre los imaginarios de la escuela, expresados en la misión y la visión de las instituciones como un horizonte de acción, y las condiciones y acciones que en la realidad se concreten para su realización; esa es la tensión permanente y, además, necesaria.

Preguntarnos por la cultura profesional en el departamento de Antioquia, desde la voz y las experiencias de los maestros, nos acerca a dilucidar unas apuestas pedagógicas que atiendan a la especificidad, a lo situado, a lo experiencial de cada escuela. Toda esta tarea de reflexión y acción en el departamento resitúa

al maestro como profesional para que haya gratitud con su labor formativa y vital.

CONCLUSIONES

La enunciación de estos elementos de la cultura profesional deriva hacia unas consideraciones sobre la escuela hoy:

- El proyecto de escuela en el tiempo fracasó en su relación con la comunidad y el tejido social.
- Es necesario superar las fronteras que la escuela ha construido, subvertir la escritura.
- Enfrentar un proceso continuo de hacerse y rehacerse en la vida, como el gran acontecimiento que la impulsa como proyecto humano.
- Implementación de políticas formales y no formales que generen aperturas para la formación.
- La escuela debe promover proyectos que ayuden a las comunidades a gestionar acciones de desarrollo integral, porque no hay presencia del Estado.
- Una expresión de la dimensión política de la educación y del maestro se expresa en lo que significa ponernos frente al otro, en contacto con el otro.
- La ruralidad y la educación rural es, en estos momentos, una de las grandes preguntas para nuestro país; en ella está escrita la historia de conflicto, de resistencia.
- Las escuelas normales han ejercido un destacado liderazgo en las transformaciones pedagógicas, sin embargo, las transformaciones de la escuela rural no son un encargo exclusivo de ellas. Esta mirada a la ruralidad y a la escuela rural, nos exige una tarea colectiva de comprender el contexto, de reconocer y desentrañar las motivaciones y potencias de los maestros rurales; su tacto, el don que hay en aquel que tiene que ver con la pedagogía.
- Reconocer y comprender las falencias de las políticas educativas de la ruralidad; no hay política formativa para la ruralidad. Pensarlo en el currículo.

BIBLIOGRAFÍA

- Bolívar, A. (2002). “¿De nobisipsissilemus?”: Epistemología de la investigación biográfica- narrativa en Educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1).
- Connelly, M. y Clandinin, J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En: La Rosa, J. et. al. *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes.
- Edelstein, G. (2005). Enseñanza, políticas de escolarización y construcción didáctica. En Frigerio, G. y Diker, G. (Comps.), *Educar: ese acto político*. Buenos Aires: Del Estante.
- Gobernación de Antioquia. (2018). *Voces de maestros por la paz*.
- Hargreaves, A. (1998). *Profesorado, cultura y posmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- Huberman, M. (1995). Trabajando con narrativas Biográficas. En McEwan, H. y Kieran, E. (Comp.). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Imbernón, F. (2007). *Diez ideas clave. La formación permanente del profesorado*. Madrid: Grao.
- Lave, J. y Wenger, E. (1988). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mortola, G. (2006). Una aproximación narrativa a la construcción de la identidad laboral docente. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 4(4), 83-104.
- Runge Peña, A. (2018). *Cultura escolar, profesionalidad pedagógica y trayectos biográfico-profesionales: Un estudio cualitativo en las nueve subregiones de Antioquia*. Proyecto de investigación interuniversitario en el marco del Proyecto: Centro de Pensamiento Pedagógico de la Secretaría de Educación de Antioquia.
- Schütze, F. (1987). *Das narrative Interview in Interaktionsfeldstudien*. Studienbrief der Universität Hagen. Teil 1. Hagen.
- Suárez, D. (2005). *La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia para la formación de docentes*. Buenos Aires: Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la Nación y financiado por la OEA.
- Zeller, N. (1995). La racionalidad narrativa, en la investigación educativa. En McEwan, H. y Kieran, E. (Comps.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.

MAESTROS,
CULTURAS
— ESCOLARES Y —
PROFESIÓN
DOCENTE



CULTURA ESCOLAR Y PROFESIONALIDAD PEDAGÓGICA EN LOS TRAYECTOS BIOGRÁFICO-PROFESIONALES DE LOS MAESTROS DE LA SUBREGIÓN NORTE DE ANTIOQUIA*

Alba Mery Blandón Giraldo**

Milton Daniel Castellano Ascencio***

Jorge Hernán Betancourt Cadavid****

INTRODUCCIÓN

Algunos estudios sobre la profesionalización docente (Castro, 1996; Imbernón, 2004; De Tezanos, 2005; Bautista, 2009; Nemiña, García y Montero, 2009; Fernández, 2013; Fernández-Cruz y Gijón, 2011) muestran acercamientos a concepciones sobre las particularidades, requisitos, contenidos y demás que le imprimen el carácter científico a la profesión

* Esta ponencia presenta avances de investigación en el marco del proyecto que tiene por título *Cultura escolar, profesionalidad pedagógica y trayectos biográfico-profesionales: Un estudio cualitativo en las nueve subregiones de Antioquia*. Desde 2018 y para 2019 participan del proyecto 250 maestros de municipios, que hacen parte de las 9 subregiones del departamento de Antioqueño.

** Magíster en Educación y Licenciada en Educación Preescolar. Docente investigadora adscrita al Grupo Interdisciplinario de Estudios Pedagógicos – GIDEP de la Facultad de Educación en la Universidad de San Buenaventura de Medellín. Contacto: alba.blandon@usbmed.edu.co.

*** Doctor en Lingüística. Docente investigador adscrito al Grupo Estudios Interdisciplinarios sobre Educación (ESINED) de la Facultad de Educación Universidad de San Buenaventura Medellín. contacto: milton.castellano@usbmed.edu.co.

**** Doctor en Filosofía (PhD), especialista en docencia universitaria y licenciado en educación. Docente investigador del Grupo Interdisciplinario de Estudios Pedagógicos –GIDEP de la Facultad de Educación en la Universidad de San Buenaventura de Medellín, y del Grupo Transformaciones Sociales y Educativas – TES de la Facultad de Ciencias de la Educación en la Corporación Universitaria Americana, Medellín. Contacto: jhbc35@gmail.com

del maestro. Así mismo, la enmarcan en un conjunto de categorías conforme a su estatus social y profesional y a los maestros en profesionales públicos y mediadores culturales. De esta forma, los profesionales docentes son asumidos como los responsables de contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación y su profesionalización pareciera limitarse a la creación de estándares de evaluación y de contenidos que den cuenta de un proceso de enseñanza y de aprendizaje.

En contraste, algunos estudios sobre la profesionalidad pedagógica (Suárez, 2005; Alliaud y Antelo, 2009; Nóvoa, 2009; Alliaud, Suárez, Feldman y Vezub, 2012; Contreras, 2016) reconocen en el oficio del maestro elementos discursivos que se abren paso entre los diversos debates epistemológicos sobre el tema que derivan en un intento de presentar la labor del docente más allá de concepciones tecnócratas y asistencialistas y que no reducen la profesionalidad a una estandarización de roles y de tareas descontextualizadas. Estas posturas elaboradas alrededor de esta categoría se encaminan a mostrar las acciones emprendidas por los educadores dentro de una cultura escolar.

De acuerdo con lo anterior, el proyecto *Cultura escolar, profesionalidad pedagógica y trayectos biográfico-profesionales: un estudio cualitativo en las nueve subregiones de Antioquia*, propuesto por el Centro de Pensamiento Pedagógico¹, pretende comprender la profesionalidad pedagógica desde la consideración de los saberes, las prácticas, las actividades cotidianas de la vida escolar y la reflexión de los maestros en torno a la praxis educativa, es decir, desde del significado emergente en las voces de los maestros en relación con sus trayectos profesionales.

Desde esta pretensión general, el propósito de esta ponencia es hacer una aproximación a la profesionalidad pedagógica en la subregión norte del departamento de Antioquia desde las culturas profesionales propuestas por Hargreaves (1995) y las dimensiones de la profesionalidad docente (académica, experiencial, social e institucional) propuestas por el proyecto.

Para tal fin, la reconstrucción de la profesionalidad pedagógica de los maestros en relación con sus trayectos biográfico-profesionales nos acerca a una comprensión de la cultura profesional en el marco de la cultura escolar para conocer las miradas que tienen los maestros sobre su profesión. Al respecto, Imbernón (2017), citando a Hargreaves

¹ Las universidades que participan del CPP de Antioquia son: Universidad de Antioquia-UdeA, Universidad Pontificia Bolivariana-UPB, Tecnológico de Antioquia-Institución Universitaria-ITA, Corporación Universitaria Lasallista-UniLasallista, Universidad Católica de Oriente-UCO, Institución Universitaria de Envigado-IUE, Corporación Universitaria Minuto de Dios-Uniminuto, Universidad de San Buenaventura-USBMED, Universidad de Medellín-UdeM, Corporación Universitaria Americana-CUA. Por la Secretaría de Educación se cuenta con un profesional especializado y otro universitario de la Subsecretaría de Planeación, y por la Subsecretaría de Calidad hay otro profesional universitario.

(1995), plantea cuatro tipologías de culturas profesionales a partir de las relaciones entre los docentes: *individualista*, relacionada con un ejercicio individual de los maestros que responden por sus tareas de manera independiente y con poco o nada de interés por las tareas o prácticas de otros; además, implica una forma de reflexión individual que no es necesariamente aislamiento. *Colaborativa*, que implica el trabajo colectivo entre los maestros a partir de propuestas o proyectos comunes; permite la transversalidad de lo que acontece en la escuela y tener una visión conjunta de lo que pasa en ella. Por su parte, la *colegialidad artificial* se refiere a agrupaciones del profesorado para responder a tareas propias de la institucionalidad y no a sus intereses. Por último, la *balcanizada*, asumida también como una cultura de los pequeños grupos, pretenden imponer formas de actuar y de diferenciación que se resumen en una pequeña lucha de poder para imponer sus criterios y posturas ante otros grupos.

Por lo anterior, será importante cruzar dichas culturas con las dimensiones de la profesionalidad pedagógica, puesto que los relatos que se han recogido en la subregión norte desde las voces de los maestros evidencian que esta categoría más que una actuación basada en el desarrollo de una clase y un currículo, está atravesada por condiciones sociales, académicas, institucionales y experienciales, y que, por lo tanto, reclama distintas perspectivas de abordajes que le permitan a los propios maestros pensarse, moverse, enunciarse. En este sentido, los relatos de los maestros nos orientan en la reconstrucción y en el reconocimiento de las experiencias, interpretaciones e interacciones que se generan desde su ejercicio docente.

1. CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS

En el ejercicio comprensivo realizado para este capítulo, se pasó de atravesar los ejercicios narrativos de los maestros desde las dimensiones hacia las culturas de la profesionalidad (Hargreaves, 1995) y viceversa². Además, que los resultados ponen en evidencia la identificación, el análisis y la reconstrucción de lo académico, lo social, lo institucional y lo experiencial, como dimensiones que nos ocuparon en la comprensión la cultura profesional de estos maestros de la región norte del departamento antioqueño. Sin embargo, antes de dar cuenta de los resultados derivados de la ruta metodológica y de análisis trazada, es necesario

2 Un detalle importante en el proceso de confrontación, mejoramiento y afinación de este sistema de códigos, fue que se realizó el ejercicio de inteligibilidad organizando los datos desde las cuatro dimensiones atravesadas por los cuatro tipos de culturas y en sentido opuesto, desde las culturas hacia las dimensiones. El ejercicio confirmó el sentido bidireccional del método y reveló coincidencias respecto a los cruces que se dieron desde las diferentes rutas para realizar el ejercicio.

traer a colación los planteamientos de Moriña (2017) que, siguiendo a Bolívar (1993), afirma que las lecturas de las narrativas no pueden aspirar a una generalización, pues en estos análisis converge una serie de elementos y de datos que, para dotarlos de significado y expresar el modo auténtico de lo que estas individualidades quieren dejar ver entre líneas, hay que tener cuidado de no manipular la voz de los participantes. Es por esto que, en el ejercicio de agrupar conceptualmente elementos recogidos en los trayectos narrados por los maestros, que se asumen como la base de todo el trabajo de nuestro análisis ha procurado ser riguroso y respetuoso a la hora de categorizar estos puntos.

Al abordar las narrativas para tratar de comprender lo que aparece a través de ellas, hace presencia la autoridad de estos maestros en ejercicio gracias a sus experiencias. Es decir que estos relatos expresan las voces de ellos, y la interpretación es nuestra como investigadores. Los relatos de los maestros fueron descifrados a la luz de las dimensiones y categorías ya mencionadas, sin embargo, Delory-Momberger (2015), al igual que Alliaud y Antelo (2009), entre otros, nos proporcionaron alternativas para ampliar la diversidad de colores en el análisis de la profesionalidad de estos enseñantes, además de las categorías propuestas inicialmente por Hargreaves (1995) y Bolívar (1993). De esta forma, partimos de un ejercicio descriptivo que nos permite registrar las relaciones entre culturas y dimensiones desde un análisis de las recurrencias asociadas a ellas, y, en el marco de estas descripciones, proporcionamos algunas consideraciones a manera de interpretación y de discusión de esos datos.

A partir de los ejercicios narrativos propuestos en 2017 y consolidados en el libro *Voces de maestros por la paz* (2017), y con el objetivo de comprender el significado de la profesionalidad pedagógica de la subregión norte, nos acercamos nuevamente a la subregión en el 2018. Participaron 21 docentes y directivos docentes dispuestos a hacer parte de este espacio de reflexión. Estos maestros están ubicados de la siguiente manera: 6 de ellos pertenecen al municipio de Entreríos (3 instituciones educativas), 7 se encuentran en el municipio de Santa Rosa de Osos (2 instituciones educativas) finalmente 8 en el municipio de Yarumal (2 instituciones educativas).

La sistematización de la información, recogida a lo largo de los cinco encuentros con los maestros de la región norte, permitió que se consolidara un material que se sometió a una lectura minuciosa, con la pretensión de comprender los rasgos de la cultura profesional pedagógica que los maestros de la subregión norte expresan en sus relatos. En esta lectura se partió de la identificación en los relatos de apartados (testimonios) relacionados con las dimensiones de la cultura profesional. A partir de este primer paso, del conjunto de las 15 narrativas, se seleccionaron 207 testimonios que, posteriormente, se agruparon aten-

diendo a las cuatro culturas profesionales propuestas por Hargreaves (1995). Una vez realizada la codificación, se analizaron los testimonios a la luz de los cuatro tipos de culturas planteados por Hargreaves y de las cuatro dimensiones propuestas por el macroproyecto.

Todo este ejercicio permitió la conformación de una matriz de análisis de las narrativas de los docentes que muestra la relación de los testimonios con las culturas y dimensiones de la profesionalidad pedagógica y la manera como se expresan estas relaciones a partir de los descriptores establecidos). Debe aclararse que este ejercicio se debe asumir como una primera aproximación a la cultura escolar y profesionalidad pedagógica en la subregión norte del departamento de Antioquia.

En la tabla 1 se muestran los descriptores establecidos a partir del ejercicio de codificación a partir de las culturas profesionales (colaborativa, individualista, balcanizada y colegiada) en términos de recurrencias.

Tabla 1. Relaciones entre culturas profesionales y descriptores

TIPO DE CULTURA	DESCRIPTORES
COLABORATIVA	Vinculación con el otro
	Construir en comunidad
INDIVIDUALISTA	Contenidos y algo más
	Acciones que cualifiquen la educación
	El significado de la labor del maestro
BALCANIZADA	Decisiones unilaterales
	Complejidad de la labor docente
	Transformar las prácticas en experiencias vitales
COLEGIADA ARTIFICIAL	Cumplir con el orden institucional
	Accionar del maestro
	Influjo sobre el otro

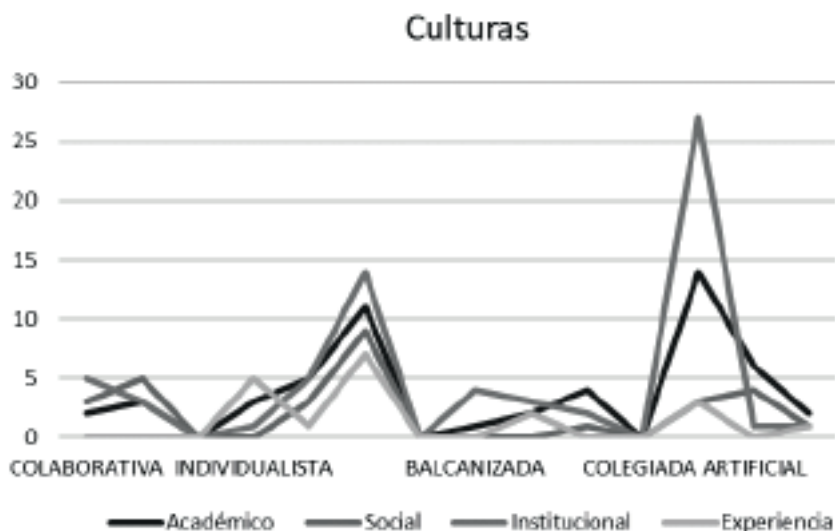
Nota. Descriptores contruidos a partir de las narrativas producidas por los profesores participantes.

2. RELACIONES ENTRE CULTURAS Y DIMENSIONES DE LA PROFESIONALIDAD PEDAGÓGICA EN LA REGIÓN NORTE

El análisis de recurrencias aplicado a las 15 narrativas muestra un predominio de las culturas individualista (38,3%) y colegialidad artificial (38%) en los relatos de los profesores de la región norte de Antioquia. La presencia de las culturas colaborativa y balcanizada es significativamente menor (colaborativa 13%; balcanizada 11,4%) en comparación con las ya mencionadas. Así mismo, al revisar las relaciones que

sostienen las culturas profesionales definidas desde Hargreaves (1995) con las dimensiones propuestas desde el proyecto (académico, social, institucional y experiencial) aparecen elementos que marcan las tendencias en las prácticas narradas por los profesores. De esta forma, tal como se observa en el gráfico 1, las dimensiones institucional y académica tienen las recurrencias más altas en la mayoría de las culturas, aunque se destacan las asociadas a las culturas individualista y colegiada artificial.

Gráfico 1. Recurrencias de las dimensiones en las culturas



Al revisar las correlaciones entre dimensiones y culturas encontramos que, en la cultura colaborativa, las recurrencias más altas se ubican en la dimensión institucional (38,1%) y la social (38,1%), aunque hay una presencia importante de la dimensión académica (23,8%). En esta cultura no aparecen aspectos asociados a lo experiencial, por lo menos no en los testimonios que se seleccionaron. Por otra parte, en la cultura individual las recurrencias más altas se ubican en la dimensión institucional (31,3%) y en la académica (29,7%). Es importante mencionar en esta cultura que la dimensión social y la experiencial también tienen recurrencias importantes, 20,3% y 18,8% respectivamente.

En la cultura balcanizada se mantiene la tendencia observada en la cultura individual, pues las recurrencias más altas de los testimonios

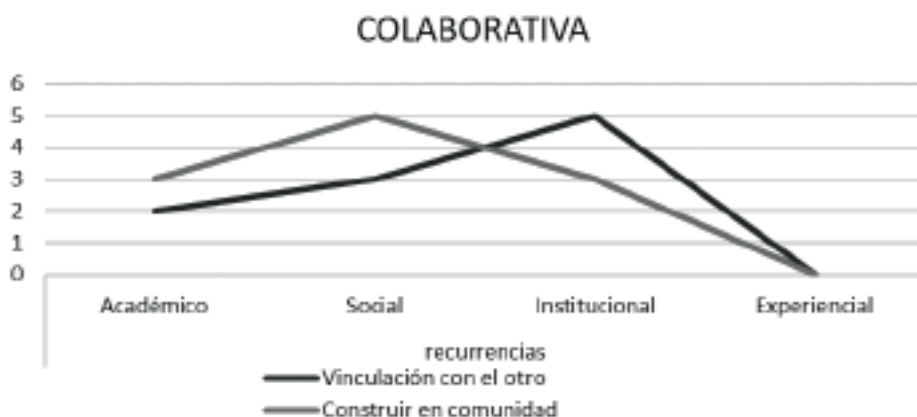
de las narrativas se encuentran en la dimensión institucional (47,4%) y en la académica (36,8%), las recurrencias asociadas a la dimensión social (5,3%) y experiencial (10,5%) son significativamente bajas.

Finalmente, en lo concerniente a la cultura colegiada artificial se observa una tendencia similar a la ya descrita en la balcanizada y la individual. De esta forma, las recurrencias más altas están también en la dimensión institucional (46,0%) y en la académica (34,9%), mientras que la dimensión social (12,7%) y la experiencial (6,3%) tienen recurrencias menores.

La revisión de las recurrencias indica claramente un dominio de la dimensión institucional en los relatos de los profesores del norte de Antioquia. En esa medida, es importante explicar que la manera como se expresa la dimensión institucional en las distintas culturas no es necesariamente la misma, pues los descriptores asociados a cada una de las culturas ponen el énfasis en asuntos diversos que configuran la práctica o mejor la representación que los profesores tienen de su propia práctica.

En el caso de la cultura colaborativa, los descriptores definidos para abordar las relaciones con las distintas dimensiones muestran que el predominio en lo institucional se da desde la vinculación con el otro, es decir, desde las acciones en las que se identifica un trabajo en equipo conducente a la generación o a la consolidación del sentido de pertenencia por la institución. Es importante mencionar, tal como lo muestra el gráfico 2, que en la manera como se expresa la cultura colaborativa en el norte de Antioquia, los dos descriptores que la definen (vinculación con el otro y construir en comunidad) se relacionan con dimensiones distintas, uno con la institucional y otro con la social.

Gráfico 2. Relación de la cultura colaborativa con dimensiones de la profesionalidad



La diferencia radica en que uno de esos descriptores explica la manera como se manifiesta lo colaborativo en lo rural y el otro en el escenario de las instituciones que se ubican en el contexto urbano. De esta forma, podemos decir que el descriptor *Vinculación con el otro* aparece, fundamentalmente, en las instituciones ubicadas en el contexto urbano. Esto implica, por ejemplo, que los maestros tienen una comprensión de su rol en función de los intereses institucionales, “Empecé a reflexionar sobre este proceso y ver que era algo institucional y que todos los agentes escolares estaban comprometidos con ello, además era algo bueno para el colegio” (N2).

Lo cual supone, a su vez, una relación no necesariamente con actores externos a la institución (relacionamiento monologal), aunque no lo excluye, sino principalmente con quienes hacen parte de la comunidad académica; mientras que, por su parte, el descriptor *Construir en comunidad* aparece en el contexto rural y se refiere al relacionamiento de la escuela y del maestro con otros escenarios y actores, es decir, alude al relacionamiento que le dan la posibilidad a la escuela de abrirse a espacios y actores distintos. “Las visitas domiciliarias fueron el pan de cada día y la oportunidad de conocer cómo vivían mis estudiantes” (N9).

Así, pues, la idea de cultura colaborativa en el espacio rural daría cuenta de que las dinámicas de la escuela están permeadas por las de la comunidad en la que ella se ubica, pues, en este marco, no se hace referencia a prácticas exclusivas de los maestros, sino a la manera como los actores “externos” se vinculan con la escuela. “En el teatro municipal, ese espacio que para ellos en el momento es tan lejano y por fin van a poder entrar a camerinos y sentirse unos verdaderos actores, pasan una tarde excepcional, llena de alegría” (N6).

Esto describiría un relacionamiento bidireccional o dialogal en la medida en que los maestros abren posibilidades de participación y de formación en otros escenarios por iniciativa propia de la escuela y a que los actores sociales vinculen a la escuela a sus dinámicas “en las horas de la tarde nos desplazamos a la capilla para hacer la novena a la virgen de nuestra señora de Fátima, patrona de la vereda, recuerdo que estaba lloviendo y hacía mucho frío” (N9).

Por su parte, la cultura individual en norte se expresa en tres descriptores: *contenidos y algo más*, *acciones que cualifican la educación y el significado de la labor del maestro*. Como se ve en el gráfico 3, el segundo y el tercero predominan en la dimensión institucional, mientras que el primero en la dimensión experiencial.

Gráfico 3. Relación de la cultura individual con dimensiones de la profesionalidad



El descriptor *contenidos y algo más* se refiere a la idea que el maestro tiene de que su función no se limita al campo estrictamente académico, sino que trasciende a otros aspectos de la vida de los estudiantes:

Mi función de maestra no se agota en un contenido o una materia, es también el estar ahí... Se trata de una presencia pensada desde la confianza de orientar la vida de ellos, y que, de alguna u otra manera...me lleva a reflexionar y preguntarme continuamente ¿a quién le sirve? y ¿para qué sirve? (N8).

En relación con este punto, pareciera que la profesionalidad del maestro le otorga cierta capacidad o competencia a trascender lo que se enseña. En ese sentido, la función que tienen en la escuela no se limita a su condición de profesional que posee un conocimiento que se enseña o se transmite a otros, sino que hay una idea de que su función se vincula con formación para la vida. Posiblemente hay un reconocimiento o una conciencia del maestro como sujeto político que, en todo caso, es construida objetivamente, es decir, desde discurso externos y no necesariamente desde la propia reflexión, aunque no se descarta que este último aspecto esté presente.

En lo relacionado con el segundo descriptor, *acciones que cualifican la educación*, se alude a la realización de acciones individuales o de actividades que se postulan como un modelo a seguir y que se presentan como necesarias para que las condiciones actuales de las escuelas, de las comunidades o de los propios estudiantes sean distintas (mejores): “he realizado infinidad de actividades y proyectos enmarcados en el

fortalecimiento y promoción de la lectura y la escritura, viéndolas como prácticas transformadoras de realidades y posibilitadoras de mundos posibles” (N2).

En cierta medida, en ellas hay una preocupación o una idea de calidad de educación soportada en la representación (idealizada) que tienen de lo educativo o de su propia labor e incluso de lo que deberían ser los procesos en las instituciones.

Es evidente a través de los relatos la presencia de representaciones en las que estos profesionales de la pedagogía ponen en evidencia la manera como ellos hacen y consideran viable el desarrollo profesional de su existencia con un grado de iniciativa y de autonomía. Esto no significa que este individualismo sea el origen de acciones solipcistas, algunos de ellos hoy en el ámbito administrativo de las instituciones. Por el contrario, se trata de un retorno en el que ellos revisan reflexivamente todo aquello que creen los constituye como sujetos capacitados, esa es precisamente su actitud reflexiva e interpretativa de su realidad desde la escuela.

Desde esta preocupación por lo que debería ser la escuela, por solucionar las dificultades o deficiencia que a juicio de los profesores están presentes en las instituciones o en las comunidades por ausencia de lo institucional, de una u otra forma, se refuerza la intención de exaltación de la labor del maestro, que de la misma manera que ocurría en el descriptor anterior (*Contenidos y algo más*), en lo rural, se centra en la incidencia de estas acciones en las comunidades que circundan a la escuela y en las instituciones urbanas desde su accionar como profesor adscrito a un área específica. Sin duda que hay un aumento de estos rasgos individuales dentro de lo social y se intensifica en la actividad propia de los maestros, hasta el punto que se puede afirmar de una manera más o menos general la presencia de una conciencia propia de la participación en la vida de la escuela, como de la necesidad individual de reflexionar detenidamente sus acciones para el desarrollo de las mismas. Es decir, la conciencia que estos sujetos tienen de su propio desempeño es el fundamento para el desarrollo de una actividad social, donde existir con esta reflexividad individualista, es clave para sustentar el ensanche de las posibilidades y del desarrollo de estas escuelas.

Por su parte, el descriptor tres, *el significado de la labor del maestro*, relacionado con la cultura individual, se refiere a la exaltación de la condición del maestro como un sujeto que supera adversidades y que se sabe indispensable para el funcionamiento de la escuela o de la misma comunidad con la que se relaciona.

Hace, la historia, sin ti la pluma dejaría de escribir los renglones que tanto han dicho sobre la pedagogía, la investigación, la

evaluación, la gestión, la infancia, la formación, sobre el deber ser de la escuela, sobre lo que se dice que hace y no hace; sin ti no existiría el sistema educativo (N3).

Desde esta perspectiva, se presenta una visión mesiánica del maestro, pues, en ocasiones, se le presenta como un profesional que, a pesar de las múltiples adversidades (condición de mártir), logra superarlas y cuyas acciones siempre tienen una incidencia positiva tanto en la escuela como en la comunidad circundante.

En este descriptor se marca un punto de diferenciación cuando se revisa en el contexto de las instituciones rurales o urbanas, pues, desde el escenario rural, se manifiesta esta exaltación del maestro en las acciones que lo proponen como un líder social, como alguien relevante en la comunidad y con quien la comunidad solo pudo realizar proyectos que son necesarios para ella. Mientras que, en el espacio urbano, se representa desde la exaltación del maestro como un líder académico, como una persona con iniciativa y que pretende modificar las condiciones (que nadie más ha podido modificar) de inercia o inoperancia que se presentan en la institución. En este marco también aparece la idea de mártir que se expresa en su esfuerzo individual, en el desinterés de los otros y en la falta de apoyo institucional y de la comunidad.

Esta actividad individualista de reflexión sobre sus tareas les permite el examen sobre el que enraízan la experiencia, a la que le dan un toque personal y que coincide precisamente con el concepto de *formabilidad*³, una propuesta propia de una realización de sí mismo que termina siendo la aspiración de la realización de cada individuo, que mantiene la mirada en el desarrollo de su existencia, unido y consiente de su relación con el entorno.

Hablar de este individualismo como el resultado de espacios en los que se sobrepone a la experiencia una actitud altamente reflexiva, es llenar de sentido los relatos de vida como experiencia que reconocen las ideas que aparecen allí como justificación para que ellos se apropien constantemente de sí mismos y de su propia historia. Es la claridad del desarrollo de estos sujetos y sus prácticas como profesionales, el resultado precisamente de los objetivos que sobre su propia existencia han referido para el cuidado y el perfeccionamiento de sí mismos.

Desde la exposición de estos descriptores, podemos señalar en el marco de la cultura individualista, la presencia de un individualismo

³ El concepto de formabilidad hace referencia a la capacidad humana de maleabilidad, y que le es propia al hecho de permanecer en constante formación. El tema es importante en la pedagogía general de Herbart (1806), pero que luego será criticada fuertemente por la influencia del positivismo y la psicología educacional.

reflexivo (Delory-Momberger, 2015) o individualidad altamente reflexiva (Giddens, 1993), que se explica desde la correlación entre el individualismo social que podríamos decir es externo –el de Hargreaves y Bolívar–, y uno con sentido interno que es al que nos referimos como reflexivo.

En lo concerniente a la cultura balcanizada, la descripción de ella en norte se establece desde tres descriptores: *decisiones unilaterales*, *complejidad de la labor docente* y *transformar las prácticas en experiencias vitales*. De acuerdo con las tendencias que se expresan en el gráfico 4, se puede indicar que las relaciones más importantes que tiene la cultura balcanizada con las dimensiones están representadas en lo institucional y lo académico, aunque lo experiencial también indica una tendencia importante.

Gráfico 4. Relación de la cultura balcanizada con dimensiones de la profesionalidad



Las *decisiones unilaterales*, en el marco de esta cultura, aluden a las condiciones de arbitrariedad que se develan en las prácticas institucionalizadas, es decir, al hecho de que los escenarios que se establecen como propios de la escuela (en el sentido de las dinámicas y procesos), no necesariamente tienen en cuenta las condiciones reales de esas dinámicas, sino que se formulan en relación con la imagen que se quiere construir de la institución. Una imagen que en todo caso siempre debe ser favorable, aunque esto suponga situaciones de inequidad o una desvirtuación de los procesos que debe atender la escuela.

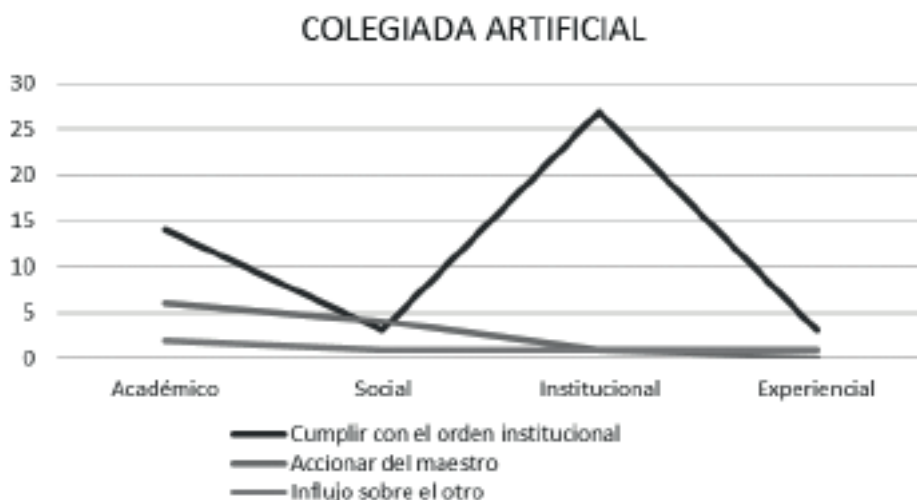
Por su parte, la *complejidad de la labor docente* se refiere, por un lado, a las exigencias que se le presentan a los profesores relacionadas con los procesos académicos, es decir, a la manera como enfrentan los cuestionamientos frente a su dominio del saber disciplinar en el que son profesionales y las cuestiones relacionadas con la manera como se resuelven los problemas asociados a la enseñanza. Por otro lado, se vincula con la manera como se adaptan o comprenden las disposiciones institucionales y a las posibilidades de acceso a (escenarios, recursos, posibilidades de participación) en el espacio institucional. De igual forma, este descriptor se relaciona con las exigencias que tiene el docente a nivel del relacionamiento con los distintos actores internos y externos de la comunidad educativa (pares, estudiantes, padres de familia, entre otros).

En este punto, lo referido a lo temporal y los espacios se presenta como una forma de representar las condiciones complejas en las que se desarrolla la labor de los profesores. Esto sería un elemento adicional y reforzados de lo que antes se ha señalado.

En el descriptor denominado *transformar las prácticas en experiencias vitales* es necesario señalar que hace alusión al hecho de que el docente no suscita en su clase actividades que promuevan la motivación de los estudiantes, es decir, no reconoce que la misma dinámica de la clase influye en el cumplimiento de su rol como enseñante. Así mismo, la práctica está organizada de acuerdo a un conocimiento disciplinar, sin embargo, no articula los contenidos con el contexto y las necesidades de los estudiantes, aunque se expresa una especie de preocupación por estos asuntos. En esa medida, los maestros asumen que su compromiso no es solo como profesionales de la educación, también lo es con la comunidad educativa (Morieu, 2006). Y esto no quiere decir que suponen la enseñanza centrada en los estudiantes, que la ponen como la exclusiva prioridad sobre los saberes y las disciplinas. Hablar de profesionalidad, en este sentido, es dejar que emerjan en las narrativas la sabiduría del seguimiento que paso a paso desarrollan en su labor, gracias a que su ejercicio es la puesta en escena institucional de un proyecto experiencial y existencial, propio en una relación social dentro de una institución.

Finalmente, la cultura colegiada artificial se representa en norte desde tres descriptores: *cumplir con el orden institucional*, *accionar del maestro* e *influjo sobre el otro*. El gráfico 5 muestra el predominio del primer descriptor en el marco de esta cultura y en las dimensiones académica e institucional, mientras que los demás descriptores tienen una baja representatividad, aunque su representatividad se relaciona fundamentalmente con la dimensión académica.

Gráfico 5. Relación de la cultura colegiada artificial con dimensiones de la profesionalidad



El descriptor *cumplir con el orden institucional*, que supone el aspecto más importante de la presencia de esta cultura en los docentes del norte de Antioquia, tiene que ver con asuntos que evidencian la heterogeneidad de la dinámica institucional, con las particularidades de los maestros y los estudiantes, con la singularidad de las prácticas, con los diversos contextos, con la cosmovisión de la vida escolar, entre otros. Además, paradójicamente, todas esas diferencias se ven confrontadas por criterios determinados hegemónicamente que generan elementos de confrontación de falsa colaboración.

Este descriptor también alude a las acciones rutinizadas en el marco institucional, en las que se evidencia el reconocimiento de un orden establecido para la dinamización u operatividad de lo que acontece en las instituciones. Se incluye en esta parte la alusión al cumplimiento de horarios, de funciones, a procedimientos a seguir, a las condiciones (ya conocidas, generalizadas) en las que se realiza la práctica docente, a la adaptación por parte de los maestros a las dinámicas históricas de las instituciones, de las escuelas. Así mismo, aparecen en esta parte reflexiones sobre la función que se desempeña en este marco institucionalizado y a la conciencia de la imposibilidad de desligarse de él para cumplir con su función (la preestablecida).

Por su parte, el *accionar del maestro* está relacionado con las acciones que aparentemente se dan como iniciativas del maestro, pero

que, en realidad, están adscritas a los procesos propios de la institucionalidad. En ellos aparecen alusiones a acciones que se realizan en medio de coyunturas institucionales y, sin embargo, se presentan como iniciativas particulares.

3. OBJETIVACIÓN DE LA PRÁCTICA: RUTINIZACIÓN E IDEALIZACIÓN

A modo de síntesis, el gráfico 6 muestra con claridad la tendencia de los descriptores en relación con las dimensiones de la profesionalidad pedagógica, en él se observa la relevancia y el predominio de lo institucional y lo académico en las prácticas de los docentes de la región norte de Antioquia.

Gráfico 6. Las culturas consideradas se establecen de acuerdo con lo propuesto por Hargreaves (1995)



Así mismo, es importante señalar que se destacan dos de los descriptores formulados en relación con las culturas, uno perteneciente a la cultura colegiada artificial (*cumplir con el orden institucional*), de mayor relevancia, y otro a la cultura individual (*el significado de la labor del maestro*). En relación con estas culturas, vemos que las categorías enunciadas confluyen en lo institucional, que desde Bolívar (1993) se asume como *contenido* (todas las creencias, valores, hábitos y modos de hacer, asumidos por los equipos de profesores, sobreestimando los aspectos compartidos de una cultura) y *forma* (se refiere a los patrones de relación y asociación entre los miembros de una cultura); sin embargo, lo interesante en este punto será comprender que la alusión a lo institucional inevitablemente nos acerca a otras formas de denominación como, por ejemplo, estructuración (Giddens, 2011), objetivación (Berger

y Luckmann, 2003; Bourdieu, 2007), tipificación (Schütz y Luckmann, 2009) y rutinización (Weber, 1978; Giddens, 2011).

Podemos señalar que el conjunto de los relatos analizados tiene como elemento común que las narraciones que describen los trayectos profesionales de los maestros del norte muestran una práctica objetivada. Esta objetivación de la práctica se expresa en el hecho de que quienes las reconstruyen adoptan un punto de vista desde donde presentan la idea (representación idealizada) que tienen de su propia práctica y la proponen como la práctica real, lo cual nos debe llevar a entender que “el *opus operatum* (fórmula generadora que permite reproducir en abstracto lo esencial de las prácticas) no es el *modus operandi* (principio generador) de las prácticas, puesto que este último incluye principios prácticos sujetos a variación según la situación y las constricciones sociales” (Bourdieu, 2007, p. 86), es decir, en el ejercicio de reconstruir la propia práctica quien la narra recurre a lugares comunes (lo convencional, lo rutinizado, lo naturalizado, lo que está por fuera de cualquier contexto de realización) y los presenta como si fueran elementos cotidianos, como situaciones concretas.

Lo anterior nos lleva a reconocer un principio de teatralidad (Goffman, 1970; Goffman, 2001; Bourdieu, 2007), de performatividad (Goffman, 1970; Goffman, 2001; Butler, 1997) en los relatos de los trayectos profesionales de los maestros de la región norte, principio que se soporta en el hecho de que se adopta un punto de vista sobre la acción, desde el cual el mundo social se da como una representación y en el que “las prácticas no son otra cosa que papeles teatrales, ejecuciones de partituras o aplicaciones de planes” (Bourdieu, 2007, p. 85). Por este motivo, es interesante reconocer que la objetivación de la práctica, presente en los relatos de los profesores se manifiesta a partir de dos conceptos: rutinización e idealización.

La relación entre rutinización y objetivación no es necesariamente de subordinación, en el sentido en que pareciera que la objetivación es posible en la medida en que esas representaciones que se construyen de la práctica se dan sobre la base de prácticas recurrentes (arbitrarias como las denomina Saussure), es decir, formas reiterativas que no necesariamente se retoman de la propia práctica, sino de la práctica de otros y que, sin embargo, se presentan como propias⁴, pues están ancladas

4 Las prácticas pueden ser rutinizada o no. Sin embargo, es importante destacar en ellas su articulación son situaciones que pueden interpretarse desde una mirada temporal o relacional, pues, por una parte, las prácticas rutinizadas aluden a formas heredadas y tradicionales de hacer (tradicionalización), por otra parte, remiten a una situación o contexto contemporáneo; y, por último, se proyectan desde un deber ser o desde la incidencia que deberían tener esas prácticas.

a la cotidianeidad (Delory-Momberger, 2011), a la acción cotidiana⁵. Esto es posible, pues en el relacionamiento con los otros (experiencia) en la cotidianeidad están presentes esquemas tipificadores (Schütz y Luckmann, 2009), a partir de los cuales los otros son aprehendidos⁶ y afectan continuamente la interacción con el otro, sobre todo cuando se trata de situaciones “cara a la sociedad, de nuestra profesión, y que, por lo tanto, pertenecen también a la realidad de nuestra vida cotidiana” (Castro, 1996, p. 93). De esta forma, la reiteración de las prácticas, su dinámica cotidiana y de repetición a través de su rutinización es lo que le imprime y fortalece el carácter performativo⁷ que las caracteriza.

De acuerdo con Giddens (2011) la rutinización de las prácticas es fundamental en la construcción, generación y establecimiento de la pertenencia o identificación con un lugar, a cimentar el habitar, a la par de funcionar como anclajes de referencia a las redes sociales extraterritoriales dejadas atrás y a reducir la angustia ante lo desconocido o las situaciones críticas. Al respecto, Giddens, sostiene que la rutina de las actividades cotidianas es fundamental para los individuos, en la medida en que contribuye a la seguridad ontológica de los sujetos, además de que permite la reflexividad en su reiteración, lo que, a su vez, permitirá proponer y comprender las modificaciones que se puedan dar. En palabras de Giddens: “Una rutinización es vital para los mecanismos psicológicos que sustentan un sentimiento de confianza o de seguridad ontológica durante las actividades diarias de la vida social” (p. 24).

De acuerdo con Feldman y Petland (2003), otro aspecto de la rutinización de las prácticas es su carácter prescriptivo, es decir, implican un orden, una secuencia de cómo deben realizarse ciertas acciones (de lo que debe ser hecho) y, además, exigen un accionar asociado a una forma de acción (un agente) en circunstancias espacio-temporales específicas, lo cual refuerza el carácter performativo que ya se ha mencionado y postula

5 Para Giddens (2011) “La rutina (todo lo que se haga de manera habitual) es un elemento básico de la actividad social cotidiana [...] El término “cotidiana” apresa con exactitud el carácter rutinizado propio de una vida social que se extiende por un espacio-tiempo. La repetición de actividades que se realizan de manera semejante día tras día es el fundamento material de lo que denomino la naturaleza recursiva de la vida social” (p. 24).

6 Kerbrat-Orecchioni (1992) en su estudio sobre las interacciones verbales emplea el término *relacionemas* para hablar de aquellos elementos que presentan una predicación básica del otro sobre la base de las características sociales que lo identifican, y que, a su vez, se definen desde relacionamiento que las personas han sostenido con otros en contextos, espacios y tiempos anteriores.

7 Para Butler la performatividad se asumen como una práctica ritual y reiterativa de poder que produce aquello que nombra, así como su exterior. De esta forma, la configuración de identidades es posible por efectos de la reiteración, puesto que todo proceso de naturalización camufla un proceso político e histórico (ideológico) que determina su propia constitución.

una idea de ritualización⁸ en relación con ellas (Goffman, 1970). Tanto su condición prescriptiva como ritualizada generan un entramado discursivo entre cómo se deberían hacerse las cosas y cómo es su dinámica real.

La idealización pareciera expresarse en dos aspectos. En el primero a través de formas ejemplarizantes que dan cuenta de finalidades ya establecidas (deber ser) de la práctica y que, como ya se mencionó, no necesariamente están asociadas a la propia práctica, sino a la experiencia que se tiene de la práctica de otros y a la naturalización de situaciones que adquieren un carácter generalizante. La idealización pareciera expresarse desde la intención de construcción de la propia imagen. Esta construcción se da a través de formulación de una práctica ejemplarizante o que intenta posicionarse como un modelo; sin embargo, de lo que se trata es de estereotipos que termina por presentar una forma caricaturesca (superhéroes) de la imagen, pues ya no se recurre a lugares comunes o naturalizados ni el foco está puesto en la práctica como tal, sino que se ubica en la imagen del sujeto, por lo tanto es esperable que se la aparente descripción de la práctica se intenciona hacia la exaltación del propio sujeto (de su imagen).

CONCLUSIONES

Las conclusiones extraídas están inmersas en gran medida en el mismo análisis, que nos han permitido ver cómo se manifiesta la profesionalidad pedagógica en sus diferentes dimensiones y culturas: condiciones propias del ejercicio docente en los territorios, imágenes de la profesión que tienen los maestros, las imágenes sobre sí mismos y sus prácticas, las implicaciones de estas imágenes sobre su accionar profesional y las concepciones sobre los saberes profesionales.

Se pone de manifiesto una serie de elementos que contribuyen, desde el punto de vista académico, a avanzar en la comprensión de la profesionalidad pedagógica y cultura escolar en Colombia, particularmente en Antioquia, pues sobre este tema poco se ha discutido en nuestro país y mucho menos desde la perspectiva que en esta ponencia se propone. Así, entonces, desde el análisis de las experiencias que se registran en los relatos de los maestros de la Subregión norte de Antioquia se presenta un acercamiento a las reflexiones a las que han llegado los maestros tras sus años de práctica, a las experiencias que marcaron su trayectoria profesional y la manera en cómo se desenvuelven ante las diferentes situaciones que presenta la cotidianidad de la vida en la

8 Al respecto, Searle (1997), al hablar de los hechos institucionalizados y de la función de los actos ritualizados en la creación de estos hechos, sostiene que los actos ritualizados están atravesados por unas condiciones especiales bajo las cuales tendrían validez. Por, ejemplo, están determinados por un orden, un procedimiento y requiere que quien lo ejecute tenga cierta autoridad (atribuida por efecto de la función que desempeña o por el status que se le otorga en el plano social).

escuela en los distintos territorios donde esta habita.

Así mismo, dan cuenta de que la profesionalidad se representa desde la confrontación de discursos que la proponen como un entramado de elementos en las que se combinan idealizaciones que están presentes en los maestros producto de discursos institucionalizados o de lo que se determina como el deber ser de esa imagen que se ha construido con las confrontaciones resultantes de las tensiones entre el saber disciplinar y el saber práctico-experiencial a las que la cotidianidad de las práctica los expone.

BIBLIOGRAFÍA

- Alliaud, A., Antelo, E. (2009). *Los gajes del oficio: enseñanza, pedagogía y formación*. Buenos Aires: Aique.
- Alliaud, A.; Suárez, D.; Feldman, D. & Vezub, L. (2011). Pedagogos, docentes y relatos de experiencia. Saberes pedagógicos y experiencias formativas producidas en la trayectoria profesional. *Anuario de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 438-448.
- Bautista, M. (2009). La profesionalización docente en Colombia. *Revista colombiana de Sociología*, 32 (2), 111-131.
- Bolívar, A. (1993). Culturas profesionales en la enseñanza. *Cuadernos de pedagogía* (219), 68-72.
- Butler, J. (1997). *Lenguaje, poder e identidad*. Madrid: Síntesis.
- Castro, J. (1996). Vida cotidiana y profesión. *Educación física y deporte*, 18(2), 91-99.
- Contreras, J. (2016). Relatos de experiencia, en busca de un saber perdido. *Revista brasilera de pesquisa (auto) biográfica*, 1(1), 14-30.
- Delory-Momberger, Ch. (2015). *La condición biográfica. Ensayos sobre el relato de sí en la modernidad avanzada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- De Tezanos, A (2005). El camino de la profesionalización docente. *Revista PRELAC: Protagonismo docente en el cambio educativo*, (1), 60-77.
- Ehrenberg, A. (2000). *La fatiga de ser uno mismo. Depresión y sociedad*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Fernández, J. (2013). Profesionalización docente en la universidad: implicaciones desde la formación. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 10(1), 170-184.
- Fernández-Cruz, M. y Gijón, J. (2011). *Nuevas políticas de profesionalización docente en la educación superior*. Granada:

Universidad de Granada, Facultad de Ciencias de la Educación,
Consorcio Mundusfor.

Giddens, A. (1993). *Consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza.

Giddens, A (2011). *La constitución de la sociedad: bases para una teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu.

Habermas, J. (1991). *Problemas de legitimación en el capitalismo tardío*. Buenos Aires: Amorrortu.

Hargreaves, A. (1995). *Changing Teachers, Changing Times Teacher's Work and Culture in the Postmodern Age*. London: Casell.

Imbernón, F. (2004). *Ser docente en una sociedad compleja. La difícil tarea de enseñar*. Barcelona: Grao.

Héctor J. (2003). *Solipsismo y mundo externo en la filosofía de G.W. Leibniz*. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia, D.L.

Honneth, A. (2007). *Reificación. Un estudio en la teoría del reconocimiento*. Buenos Aires: Katz.

Kerbrat- Orecchioni, C. (1992). *Les interactions verbales*. Tomo 1 y 2. París: Armand Collins.

Luckman, T. (1996). *Teoría de la acción social*. Barcelona: Paidós.

Morieu, Ph. (2006). *Carta a un joven profesor. Por qué enseñar hoy*. Barcelona: Grao.

Moriña, A. (2017). *Investigar con historias de vida. Metodología biográfico narrativa*. Madrid: Narcea.

Trujano, M. (2011). Giddens y la “individualidad altamente reflexiva”. *Argumentos*, 24 (65), 199-225.

Nemiña, R., García, H. y Montero, L. (2009). Desarrollo profesional y profesionalización docente. Perspectivas y problemas. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13 (2), 1-13.

Nóvoa, A (2009). Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. *Revista de Educación*, 350, 203-21.

Searle, J (1997). *La construcción de la realidad social*. Barcelona: Paidós.

Suárez, D. (2007). *Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

CULTURA ESCOLAR RURAL EN LAS VOCES DE MAESTROS DEL SUROESTE ANTIOQUEÑO: NARRATIVAS SOBRE PROFESIONALIDADES DOCENTES DE LA HOSPITALIDAD*

Jorge H. Betancourt-Cadavid**

Juan Carlos Guerra Sánchez***

Sergio Andrés Manco Rueda****

INTRODUCCIÓN

La profesionalidad docente como interés investigativo ha sido discutida y cuestionada desde diversas miradas en el ámbito académico y científico. Una de estas perspectivas se funda bajo los postulados de la calidad educativa que han apropiado entidades económicas y financieras como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y entidades gubernamentales como la Organización de las Naciones

* Este capítulo es resultado de investigación y se inscribe en el marco del proyecto que tiene por título *Cultura escolar, profesionalidad pedagógica y trayectos biográfico-profesionales: Un estudio cualitativo en las nueve subregiones de Antioquia*. Durante 2018 participaron del proyecto 250 maestros de municipios que hacen parte de las 9 subregiones del departamento de Antioquia.

** Doctor en Filosofía (PhD), especialista en docencia universitaria y licenciado en educación. Doctor Honoris Causa por la Organización Continental de Excelencia Educativa – ORCODEE (2019). Investigador y docente de la Facultad de Ciencias de la Educación en la Corporación Universitaria Americana Medellín, y docente investigador de la maestría y el doctorado en ciencias de la educación de la Universidad de San Buenaventura de Medellín.

*** Magíster en Educación Bilingüe con Énfasis en Enseñanza de Inglés Como Lengua Extranjera (TESOL), Profesional en Idiomas. Docente investigador de la Facultad de Ciencias Sociales y Educación en la Corporación Universitaria Lasallista.

**** Magíster en Educación, Licenciado en Básica con Énfasis en Educación Física, Recreación y Deporte. Docente investigador de la Facultad de Ciencias Sociales y Educación en la Corporación Universitaria Lasallista.

Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Desde estas lógicas, se puede apreciar un interés por regular el trabajo docente, lo cual, impone una profesionalización pedagógica desde arriba, en la que los maestros son controlados por regulaciones estatales universalizadas que responden a la exigencias que se imponen bajo los nombres de escuelas eficaces, desarrollo y gestión escolar y calidad educativa. Visto desde esta mirada, la profesionalidad docente se encuentra ante un modelo tecnocrático, gerencialista y eficientista propio de las propuestas educativas neoliberales. Al respecto Runge (2019) describe que:

Los protagonistas de esas apuestas neoliberales en el contexto educativo –ciertos académicos, la empresa y ciertos funcionarios dentro de la política educativa–, particularmente los que se inscriben dentro del movimiento de “escuelas eficaces”, “calidad educativa” y “desarrollo y gestión escolar” basado en el establecimiento y control de estándares y de salidas (pruebas, evaluaciones, etc.), por el contrario, ven en todo lo anterior lo que consideran un intento de inmunización por parte de los docentes con respecto a lo que aquellos –políticos, administrativos, empresarios, expertos– consideran una mejora educativa en clave pedagógico-didáctica y, sobre todo, económica y que, a su modo de ver, tiene una total justificación desde el punto de vista de lo público, pues: 1) hay “racionalización” de recursos, 2) lo que se dice está basado en “datos duros” (evidencia) –generalmente estadísticas–, 3) hay modernización tecnológica, 4) hay “medición” de la eficiencia y calidad educativa, 5) hay una meritocracia técnica basada en la competencia y cumplimiento de estándares y todo ello redundando 6) en mayor transparencia y mejores condiciones para hacer una mejor “accountability” (rendición de cuentas) de las instituciones escolares y de sus “mejores prácticas” (p. 7).

Estos supuestos hegemónicos sobre los que se piensa el actuar pedagógico de los maestros, no están alejados de la realidad educativa del departamento de Antioquia, en el cual, se han llevado a cabo procesos de investigación fundamentados en evidencias estadísticas. Este tipo de estudios responden a intereses de empresarios y entidades privadas, que desde hace algún tiempo han venido pensando la profesionalidad docente desde un corte instrumentalista. Esta perspectiva, la podemos evidenciar en algunos estudios realizados por PROANTIOQUIA, una fundación privada sin ánimo de lucro perteneciente a un grupo de empresarios antioqueños, que en 2017 publican un texto denominado *Hacia una educación para el siglo XXI en Antioquia: Seis Líneas para*

la dinamización educativa básica y media. En este libro, se rescata la concepción de calidad educativa impuesta por la OCDE y al UNESCO desde las dimensiones de equidad, relevancia, pertinencia, eficacia y eficiencia, en las que el maestro es visto como un operario pedagógico reducido a funciones técnicas que luego son evaluadas bajo sistemas de seguimiento rigurosos. Incluso, se resalta las iniciativas innovadoras de formación de maestros desarrolladas en Irlanda y Gran Bretaña en la que se alejan de la reflexión pedagógica teórica para situarse en campos de aplicación concreta (PROANTIOQUIA, 2017, p. 87). Es decir, un saber hacer pedagógico sin cuestionamiento, crítica y reflexividad, que sólo está preocupado por responder a las exigencias del mercado y del modelo educativo neoliberal.

Otro caso particular de este tipo de estudios es el informe sobre el “Estado de la Educación en Antioquia” construido y divulgado por PROANTIOQUIA en 2018. Allí, se puede apreciar una diversidad de datos estadísticos que hacen énfasis en el nivel de formación de los maestros, los porcentajes de cobertura, los modelos educativos que se implementan, los valores de deserción y repitencia y los resultados de los estudiantes en saber pro. En los resultados de este estudio, se pone en duda la profesionalidad docente de los maestros en el departamento Antioquia, ya que en una de sus conclusiones se considera que entre más bajo sea el nivel de formación de los maestros, el desempeño de los estudiantes en pruebas Saber también lo es, más grave aún, pareciera que el problema de la pobreza, la desigualdad y la injusticia social se debe al actuar pedagógico del maestro (PROANTIOQUIA, 2018, pp. 80 y 81). Este tipo de estudios pone en evidencia datos e información que está aliada a los criterios y lineamientos de la racionalización de recursos, modernización tecnológica, la medición, seguimiento del trabajo docente, competencia y cumplimiento de estándares. Todo esto hace parte de la vida de las escuelas en el territorio Antioqueño, lo cual, termina por afectar la experiencia de los maestros, su subjetividad y reduce la profesionalidad docente a una cuestión técnica y perspectivas investigativas que resultan de intereses privados.

Teniendo en cuenta los planteamientos anteriores, en los cuales queda expuesta una investigación pedagógica educativa de carácter hegemónica, se hace necesario pensar en Antioquia investigaciones educativas que son escasas en nuestro medio. Estas investigaciones deben transitar por rutas cualitativas, interpretativas y narrativas que partan desde abajo, es decir, desde los propios actores de las comunidades educativas, en especial los maestros, rescatando sus voces para poder comprender las formas en que eligen, deciden y actúan ante las situaciones que se presentan en el mundo cotidiano de la escuela, que pareciera ser que van más allá de responder a las exigencias de un modelo educativo

neoliberal. En este sentido, es relevante proponer la siguiente pregunta ¿De qué manera la cultura escolar desde sus dimensiones social, cultural, experiencial y académica afectan la profesionalidad docente de los maestros del Suroeste antioqueño a partir de los relatos sobre los trayectos biográfico-profesionales?

La pregunta antes planteada, en palabras de Suárez (2006), resalta la función narrativa, entendida como “el poder contar historias de la cotidianidad de la escuela” en la construcción del saber pedagógico, mediante procesos de lectura y escritura que configura comunidades de profesores capaces de transformar las prácticas educativas y la escuela misma; esto, obviamente, desde la perspectiva y dimensión de los protagonistas que asignan sentido y significado a lo que hacen y no desde categorías construidas o impuestas de afuera (subsunción bajo categorías previas). Desde esta mirada, el ejercicio investigativo que se ha estado llevando a cabo apropia el enfoque biográfico narrativo como horizonte metodológico, por lo cual, los maestros están llamados a construir narrativas desde las cuales se pueda leer de forma cualitativa e interpretativa la cultura escolar y la profesionalidad docente. Es importante aclarar que en la subregión de Suroeste antioqueño han estado participando maestros de los municipios de Andes, Urrao, Tarso y Fredonia, los cuales construyeron 22 narrativas.

En relación con lo anterior, a continuación se presentarán cómo desde las voces de los maestros alrededor de la cultura escolar se da cuenta de sus profesionalidades docentes de la hospitalidad. Las cuales, las han construido como respuesta a una cultura social caracterizada por fenómenos sociohistóricos como son el abandono infantil, nómadismo de la comunidad, maltrato infantil, pobreza, trabajo infantil, desplazamiento y conflicto armado. Esta dimensión social de la cultura escolar, es una realidad que ha estado presente en los territorios rurales y que aún hace parte de las comunidades campesinas y de la vida en las escuelas rurales. Ante esta situación específica, compleja y problemática, los maestros del Suroeste antioqueño desde sus voces en las narrativas describen de forma profunda una profesionalidad docente de la hospitalidad que no está en el radar de los principios de la calidad educativa impuesta por el modelo educativo neoliberal y de una profesionalidad docente tecnocrática, eficientista y gerencialista. En este caso, el actuar pedagógico de la hospitalidad, parafraseando a Bárcena y Mélich (2014) se refiere a un maestro que se “responsabiliza del otro, no por lo que provoca intencional o inintencionalmente en el otro, sino también de la biografía y el pasado del otro. Esto es lo que significa me hago cargo del otro, cuidar del otro. Me hago cargo del otro cuando lo acojo en mí, cuando le presto atención, cuando doy relevancia suficiente al otro y a su historia, a su pasado” (p. 158).

CULTURA ESCOLAR

La cultura escolar se asume como el estudio que emerge de la vida y el desarrollo propio de aquello que sucede al interior de las instituciones educativas (Rockwell, 2018). En este sentido, las narrativas de los maestros explicitan una cultura escolar que se enfatiza según Rockwell (2005) “en la expresión concreta y cotidiana de la escuela” (p. 16), lo que permite avistar una trama compleja de la cotidianidad escolar en la que interactúan decisiones administrativas y burocráticas, tradiciones históricas, problemáticas sociohistóricas del territorio, formas de enseñar y sentimientos, creencias y emociones de los maestros. Este entramado de relaciones que se acontece en la vida cotidiana de la escuela, llevan a Pérez (2004) a sostener que la escuela es “una compleja red de cruce de culturas” (p. 16) que se da gracias a las propuestas de la cultura académica, social, institucional y experiencial.

La dimensión *académica*, en tanto que se trata del conocimiento y los elementos que el maestro tiene desde su formación, lo que responde a un área del conocimiento, por lo que está en capacidad de enseñarla (Pérez, 2004, p. 253). Este es el proceso por el que las generaciones jóvenes aprenden de las adultas, lo pertinente a la cultura, y también allí aprenden la manera de participar de ella. En este lugar crece la riqueza de las naciones. Lo anterior implica tener en cuenta la dimensión *experiencia* como un modo particular de abordar –de acuerdo al contexto y al intercambio con el mundo–, los asuntos de la vida en la escuela. La cultura de lo local puesto como vivencia en la escuela, sin el elemento crítico, ya que parte de la peculiar manera de dar significado a los pensamientos, sentimientos y actuación (Pérez, 2004, p. 201). Esta es la dimensión que gracias a los criterios de la moral, permite que en la escuela aprendamos a vivir juntos.

Los valores propios de la cultura se aprenden en la casa, pero también están en la interacción social que genera la escuela. Esto es fundamental en el desarrollo de la vida en la medida en que aprender a vivir en paz es un proceso que se logra en la escuela. Es por esto precisamente que se tiene en cuenta una tercera dimensión que es la *institucional*, Allí es donde se da el desarrollo de una cultura específica, el tipo de vida y valores que configuran la institución, lo cual está influenciado por los aprendizajes de los involucrados en la escuela (Pérez, 2004, p. 127). En las narrativas queda claro el tipo de maestro, las cuestiones y los asuntos de su propia realidad, del ejercicio de una profesión llena de multiplicidades que no se agotan de manera exclusiva en la cuestión académica: es ahí donde emerge precisamente una cuarta dimensión que hace referencia a la manera como se toman decisiones que van más allá de la escuela, que finalmente afectan la Cultura Escolar. Esta tiene

que ver con los valores que la sociedad infringe a la vida de la institución: es la Social (Pérez, 2004, p. 80).

PROFESIONALIDAD DOCENTE

El actuar pedagógico del maestro históricamente ha tenido diversas maneras de comprenderse, las cuales han dado lugar a definir este ejercicio como un oficio o profesión. En los últimos tiempos, el trabajo docente se fue profesionalizando, por ello, se empezó a definir un campo de saber disciplinar propio, unas funciones específicas de su profesión, unos aspectos investigativos y una serie de políticas que la reglamentan. Si se analiza el quehacer pedagógico del maestro desde lo que implica la profesión, estaríamos ante una mirada del maestro que impone de arriba hacia abajo unas formas de actuar de estos sujetos, por lo cual, su labor pedagógica es prefijada, preconcebida y estrictamente parametrizada, lo que hace que el maestro como actor social pueda ser fácilmente controlado y evaluado a través de mecanismos rigurosos. Con relación a esta perspectiva desde la retórica oficial, Tenti Fanfani (2003), plantea:

Cabe señalar que la mayoría de las reformas se fundamentaron en esta perspectiva un tanto determinista y estructuralista que considera a los maestros como simple autómatas que actúan en función de efectos de determinados ordenamientos objetivos. Esta visión parcial y limitada del quehacer docente indujo al planteamiento de reformas parciales y por lo tanto limitadas en cuanto a sus alcances prácticos. Muchos cambios en las leyes, reglamentos y diseños curriculares fueron incapaces para transformar las prácticas, las cuales siguieron obedeciendo a viejos modelos incorporados en la cultura y subjetividad de los docentes. Incluso, todos los agentes sociales tenemos la capacidad de simular el cumplimiento de determinados ordenamientos normativos manteniendo al mismo tiempo el grueso de nuestras rutinas y modos de hacer las cosas (p. 86).

A diferencia de la profesión del docente, que como se ha planteado es preconcebida, la profesionalidad pedagógica es un actuar de maestro emergente, es decir, son las formas en que estos profesionales configuran desde sus tiempos y espacios vitales las decisiones y actuaciones que ponen en juego en su quehacer pedagógico para dar respuesta a situaciones complejas y específicas que les presenta el mundo cotidiano de la escuela. En otras palabras, la profesionalidad docente es en sí misma la realidad sobre la cual los maestros intervienen y transforman, y lo hacen a través de su ejercicio profesional. Es decir, “No se trata

de una realidad desligada de la relación concreta con el hombre y, de acuerdo con ello, de la relación humana con este espacio, pues ambas cosas son imposibles de separar” (Bollnow, 1969, p. 25). Así, quienes son los profesionales de la educación tienen en cuenta que este es un fenómeno de tiempo y espacio, pues tratar el desarrollo de la profesionalidad, es abordar la manera como en el tiempo se asumen las cuestiones propias de un espacio llamado escuela, y viceversa¹.

En síntesis, la profesionalidad docente es aquella que se desempeñan en un espacio vital, y allí en medio del tiempo confieren sentido al mundo de la escuela, y al suyo como seres humanos a partir de su mundo de la vida (*Lebenswelt*). Como profesionales enfrentan cada día las realidades de su contexto, y lo hacen como sujetos gracias también a un entorno que los forma. Es por esto que sus espacios de actuación, son un espacio vital, ya que son una dimensión de su formación profesional, que sirve a la reconstrucción del territorio y de los vínculos necesarios para un tejido social sano. Su espacio vivido, ya no es solo un espacio abstracto en el que se labora.

HOSPITALIDAD

La hospitalidad es un acto de acogida que implica, necesariamente, en palabras de Derrida (2008), una pregunta “por aquello, aquella o aquel que acogemos o que no acogemos en nosotros” (p. 7). Bajo esta mirada, los actos de hospitalidad son aquellos que suceden en la intersubjetividad, entre otros, en las relaciones con el otro, en acciones colectivas en las que acontece el reconocimiento y la visibilización del otro. En este sentido, la acogida como manifestación de la hospitalidad es algo que se ofrece, se da al otro como un acto de responsabilidad. Ante esto, Zemelman (1998) plantea una “política posible” en la que habitan sujetos indivisibles –para hacer referencial concepto de individuos–, que se hacen responsables de su propia colocación histórica. Vista de esta manera, la hospitalidad se caracteriza por la capacidad de apertura y sensibilidad hacia el otro, hacia ese desconocido o familiar, hacia ese que llega, que entra, que se hace un lugar porque ese es su lugar. El otro en la hospitalidad es quien nos cuestiona con su presencia, nos hace preguntarnos. Al respecto, Derrida (2008), sostiene que:

¹ El lector puede hacer un acercamiento al concepto de Mundo-de-la-Vida en Jean-Carles Mèlich, para la recuperación desde la pedagogía fenomenológica que reivindica la vida cotidiana como contexto de construcción y de emergencia del saber. Es por eso que la capacidad humana de *Situarse* (Zemelman, 1998), es fundamental para que la experiencia se dote de sentido, como también lo propone Michel Foucault (1982).

La hospitalidad se ofrece, o no se ofrece, al extranjero, a lo extranjero, a lo ajeno, a lo otro. Y lo otro, en la medida misma en que es el otro, quien nos cuestiona, nos pregunta. Nos cuestiona en nuestros supuestos saberes, en nuestras certezas, en nuestras legalidades, nos pregunta por ellas y así introduce la posibilidad de cierta separación dentro de nosotros mismos, de nosotros para con nosotros (p. 7).

Desde estos planteamientos, hay una provocación a repensar la educación y la escuela misma como lugar de acogida, en la que puede acontecer una hospitalidad, en términos políticos y pedagógicos, como punto de partida para fundar la idea de que la escuela es para todos y todas, que los “otros” y “otras” que llegan y seguirán llegando continuarán interpelando cualquier dispositivo, saber, costumbre, sentimiento, rutina y pensamiento que haga parte de la cultura escolar y la profesionalidad docente.

Retomando las ideas de Bárcena y Mélich (2014) la educación y la escuela pensada bajo la mirada de hospitalidad, requiere movilizar y construir una “ética de la vigilancia y la memoria” (p. 154), es decir, llevar a cabo una serie de actos que se responsabilicen por el pasado y la historia del otro, por lo que lo afecta, le hace daño y lo ha marcado. Esta memoria y vigilancia ética y política, en términos de los autores, implica una sensibilidad con el otro que ayudaría en la recreación de las relaciones pedagógicas con un carácter “desinteresado y gratuito” que tiene como propósito situar al sujeto en un espacio educativo de alteridad como fuente de respuesta a su llamado, por ello la hospitalidad es aquello que está al servicio del otro, en especial de ese otro vencido (p. 157).

NARRATIVAS SOBRE PROFESIONALIDADES DOCENTES DE LA HOSPITALIDAD EN LAS VOCES DE LOS MAESTROS DEL SUROESTE ANTIGÜEÑO

Dice el maestro Johan Camilo (2018), “a veces me sentía cansado, pero al recordar las voces diciendo gracias, me ayudaban a respirar y me levantaba moralmente y cogía fuerzas para continuar con la labor de ser docente, una labor que me hace sentir” (p. 4). Esta afirmación puede abrir una cantidad de preguntas: ¿Quiénes son esos que dan gracias? ¿Por qué dar gracias al maestro? ¿Qué hacen los maestros en las escuelas que existen otros que agradecen su trabajo? ¿Qué lugar ocupa el otro en la escuela? ¿Quiénes van a la escuela? Y las preguntas podrían continuar. Sin embargo, se intentará describir desde los relatos de los maestros su manera de concebir al otro como un posible, del lugar que ocupa el otro en su actuar pedagógico, de las formas en que el otro con

su presencia, historia y pasado cuestiona sus saberes, sentimientos, decisiones y prácticas, que gracias a una responsabilidad por eso extraño o extranjero que supera la imposibilidad vincular, entabla profundas relaciones sociales.

La hospitalidad, como ya se ha mencionado, implica una pregunta por ese que llega a la escuela, que entra, que se hace un lugar, que tiene una historia, un pasado, una biografía. Pero cuál es la historia de esos sujetos que entran a la escuela, qué marcas hay en sus cuerpos, cómo los ha afectado su tránsito por la familia, la comunidad y las realidades del territorio. Retomando estos cuestionamientos, se puede plantear que a la escuela no llegan los otros, sino las historias de los otros, por lo tanto, el actuar pedagógico del maestro no se funda en el otro como ser ahistórico y descolocado, por el contrario, las decisiones y formas de actuar del maestro tienen como punto de partida las historias que son los otros que entran a la escuela cada día. Relata el maestro Harvey (2018):

En muchas ocasiones traté de acercarme a él para indagar que le sucedía, pero siempre encontraba una negativa, cuando le preguntaba a mis compañeras sobre Jhojan me respondían que de un tiempo para acá se venía comportando de esa manera, mencionaban que sus comportamientos de clase eran normales, pero que no comprendían porque había cambiado tanto. Johan llegó a la escuela muy callado y retraído, inmediatamente pensé que le había sucedido algo, pero no me atrevía a preguntarle pues su actitud no era la mejor hacia mí. Al cabo de un rato, en el descanso, se me acercó y me dijo: “Profe, me siento muy mal, me pasó algo y no sé cómo decirle”. Entonces le dije: “Jhojan, puedes confiar en mí, dime que te pasó, me preocupas”. Tomó un fuerte respiro y me dijo: “Profe, es que ayer iba para la casa y me encontré a mi medio hermano por el camino y empezó a decirme cosas muy malucas y de repente me agarró y me empezó a tocar mis partes íntimas, me dijo que si gritaba o decía algo me mataba, Profe, me bajó los pantalones y abuso de mí”. Lo calmé y le manifesté que le iba a ayudar (p. 2).

En términos de Derrida (2008), son las historias del otro las que cuestionan al maestro y lo hacen preguntarse por ese otro. En este sentido, cuando el maestro se remite al pasado del otro, aparece con fuerza en el actuar pedagógico un ejercicio de responsabilidad que Bárcena y Mélich (2014) denominan como una “memoria ética” (p. 155). Esto hace de la profesionalidad docente un acto que tiene como punto de partida lo

que paso con el otro, por lo cual, exige una respuesta a su llamado. Las historias que afectan al otro, se convierten en el elemento central que cuestiona los saberes, certezas, pensamientos, creencias y sentimientos de los maestros, adicional, la escuela entre en tensión por esas historias inesperadas que llegan habitadas en los sujetos y que desestabilizan lo establecido y lo conocido, por lo cual, lo ponen en peligro y provocan la disrupción. Relata el maestro Hugo (2018):

Cierto día muy de mañana se acerca a mi escritorio susurrándome al oído: “Profe, amigo, tengo una grandiosa idea”. Escucho atentamente y me dice: “Profesor, yo le voy a decir algo y si le parece importante le solicito lo considere, usted me ha dicho que yo tengo una gran capacidad para escuchar y dar consejos, a usted lo he alentado cuando su mamá abuela falleció, a muchas otras personas que han estado tristes y con dificultades, usted me ha resaltado que tengo esa capacidad, yo tengo la propuesta que entre los comités creemos uno nuevo”. Entre risas de sorpresa lo miro y le interrogo. ¿Cuáles serían las funciones?, “Profesor, pues dar consejos a los compañeros que lo necesiten para solucionar sus dificultades”. “¿Cómo podríamos nombrar a dicho comité?”. “¡Profe, pues, el consejero!”. “¡Vaya aprieto!” Para sorpresa propia se inscriben nueve aspirantes al cargo, ¡vaya susto!..., se me acerca Miguel y me dice al oído, “Creo que voy a perder”. A lo que respondo, “vas a ganar porque tienes el perfil y la capacidad. ¡Lo mereces!” Pregunto a los educandos si puedo ser partícipe de la votación a lo que me indican que sí, ese voto, mi voto fue por Miguel, donde afortunadamente los demás compañeros respaldaron la idea quedando inscrito como líder de salón en el mencionado comité (p. 8).

Una profesionalidad docente de la hospitalidad implica como maestro dejarse interpelar del otro. Esto lleva a que los maestros asuman riesgos, tomen decisiones que quizá van en contra de los principios institucionales y académicos, porque “el otro siempre es disruptivo y marca el fin de las propias seguridades” (Penchaszadeh, 2017, p. 52). El maestro desde su actuar pedagógico como se ha descrito en los fragmentos de sus narrativas acoge las historias hostiles de sus educandos. De acuerdo a lo anterior, la profesionalidad pedagógica se caracteriza por la preocupación que los maestros tienen no sólo por lo que aprende el sujeto, sino por el sujeto que aprende. De esta manera los maestros desde la hospitalidad se responsabilizan de la hostilidad del otro, de lo impredecible e imprevisto y de ahí nace una especie de acción trans-

formadora del actuar pedagógico y de la escuela en aquello que estaba planeado, estructurado y prefijado. Estas formas de llevar a cabo el ejercicio pedagógico, ponen en evidencia una acción de vigilancia sobre el otro y unas relaciones sociales desinteresadas y gratuitas. Cada vez que un alumno llegue al C.E.R con una dificultad pide a la profesora un abrazo, la condición es pedirlo, así me doy cuenta de situaciones no tan agradables que le suceden a los niños. Se suscitaron más conversaciones personales y muchísimos abrazos (Argaez, 2018, p. 7).

Seguía con más intensidad el trabajo extra con las dos hermanas Betancur, mi preocupación de que no alcanzaran las competencias y se atrasaran más en sus estudios, era mi preocupación y eso me motivaba a seguir, porque sabía que en cualquier momento volverían a partir y seguirían en el mismo grado en otra institución. En algunas ocasiones intentaba parar las clases extras, pero ella me decía – no profe, nosotras somos capaz, queremos salir adelante- las cuestionaba – ¿no están cansadas?, hay que jugar también, ir de paseo al río; y ellas me respondían que luego lo hacían (Fernández, 2018, p. 2).

Desde los fragmentos rescatados en las narrativas de los maestros sobre cultura escolar y profesionalidad docente de la hospitalidad, quizá se alcancen avistar de manera tímida algunas respuestas con relación a aquellos dan gracias a los maestros. O quizá podemos ir comprendiendo que es lo que hacen los maestros en las escuelas que lleva a los otros a agradecer su trabajo. De manera adicional, podrá interpretarse el lugar ocupa el otro en la escuela, las historias de ese otro que se acoge y las formas en que ese que llega, altera el orden. Porque la hospitalidad, como se ha sostenido, implica riesgo. Desde que el maestro en su actuar pedagógico se hace cargo del otro, le presta atención y le da relevancia se abren las puertas para la deconstrucción y transformación de sí mismo, del otro como y su hostilidad y de la escuela que en muchas ocasiones es rígida, establecida y conocida.

A MODO DE CIERRE

Las narrativas permiten cavilar las subjetividades, las intimidades y los secretos que atraviesan las formas de pensar, sentir y actuar de unos sujetos llamados maestros. En los relatos de estos profesionales de la educación, queda expuesta la forma en que la dimensión social afecta la dimensión académica, institucional y experiencial de la cultura escolar y ponen a los maestros ante situaciones críticas, complejas y específicas en las que deben tomar decisiones. Decisiones

y actuaciones que emergen de la contingencia del mundo cotidiano de la escuela y que se caracterizan por ser profesionalidades docentes de la hospitalidad. Esta manera de llevar a cabo el actuar pedagógico, es la respuesta a las historias y el pasado relacionado con el abandono infantil, nomadismo de la comunidad, maltrato infantil, pobreza, trabajo infantil, desplazamiento y conflicto armando que afecta a esos otros que llegan, que entran, que se hacen un lugar en las escuelas rurales del suroeste Antioqueño. Ante estas situaciones tan complejas, los maestros desde su actuar pedagógico fundado en la hospitalidad, hacen una apuesta por reconfigurar el tejido social en los territorios rurales y en las comunidades campesinas.

BIBLIOGRAFÍA

- Aramburo, J., Basto, D., Calderón, L., Echavarría, E. y Naranjo, G. (2017). *Hacia una educación para el siglo XXI en Antioquia: Seis líneas para la dinamización educativa regional en la educación básica y media*. Medellín: Fundación PROANTIOQUIA.
- Bárcena, F. y Mèlich, J. C. (2014). *La educación como acontecimiento ético*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Bollnow, O. F. (1969). *Hombre y espacio*. Barcelona: Labor.
- Derrida, J. (2008). *La hospitalidad*. Buenos Aires: De la Flor.
- Penchaszadeh, A. P. (2017). Hospitalidades: Indagando el ser-con entre la deconstrucción y la teoría social. *Cuadernos de Teoría Social*, 3(5), 35-52
- Pérez Gómez, A. (2004). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Rockwell, E. (2005). *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rockwell, E. (2018). *Vivir entre escuelas: relatos y presencias. Antología Esencial*. Buenos Aires: CLACSO.
- Rojdán, L., y Echavarría, E. (2018). *Estado de la Educación en Antioquia*. Medellín: Fundación PROANTIOQUIA.
- Runge, A. (2019). Cultura escolar, profesionalidad pedagógica y trayectos biográfico-profesionales. *Espacios*, 40(39). Medellín.
- Suárez, Daniel. (2006). El saber de la experiencia: Maestros, Narrativas y Nuevas perspectivas para la formación docente continua: Universidad de Buenos Aires. Recuperado de: <http://www.lpp->

buenosaires.net/documentacionpedagogica/ArtPon/publicaciones_dhs/saber_exp_palma.pdf

Tenti Fanfani, E. (2003). *Algunas dimensiones de la profesionalización de los docentes: representaciones y temas de la agenda política*. Inter-American Development Bank.

Zemelman, H. (1998). *Sujeto: existencia y potencia*. Barcelona: Anthropos.

PROFESIONALIDAD DOCENTE DE MAESTROS DEL OCCIDENTE DE ANTIOQUIA: UNA RESIGNIFICACIÓN A TRAVÉS DE NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS

Faber Andrés Alzate Ortiz*

Yarmin Lorena Taborda Morales**

INTRODUCCIÓN

La representación del maestro en los territorios es más que una figura a quien se le atañe la responsabilidad de poner al servicio de otros contenidos disciplinares o dispositivos didácticos que al parecer definen el *hacer-pedagógico*. El maestro en los territorios, y por fuera de estos, trasciende al *ser-pedagógico* cuando ha sido por años un arador de su proyecto de vida, que ha requerido ahondar en sus acontecimientos personales para comprender la identidad y correspondencia con la que se adueñó de la escuela como ese entorno general donde se materializa su profesionalidad.

La investigación elaborada en el territorio antioqueño tiene como propósito hallar los elementos discursivos que los docentes le atañen

* Doctor en Educación con especialidad en Mediación Pedagógica de la Universidad de la Salle de Costa Rica, Magíster en Educación de la Universidad Católica de Manizales, Licenciado en Gestión Educativa de la Universidad San Buenaventura. Decano de la Facultad de Educación de la Corporación Universitaria Minuto de Dios –UNIMINUTO, Bello (Antioquia). Investigador adscrito al Grupo de Estudios e Investigaciones Educativas y Pedagógicas – GEIEP. Contacto: faber.alzate@uniminuto.edu

** Magíster en Educación de la Universidad Católica de Manizales y Comunicadora social de la Universidad de Antioquia. Docente-Investigadora adscrita al Grupo de Estudios e Investigaciones Educativas y Pedagógicas – GEIEP de la Corporación Universitaria Minuto de Dios –UNIMINUTO, Bello (Antioquia). Contacto: tabordalorena@gmail.com.

a la profesionalidad y a la identidad pedagógica, a través de la categorización de sus voces puestas en las narraciones autobiográficas, de tal manera que pueda comprenderse la relación entre el *ser-pedagógico* como función atada a los procesos individuales de cada maestro, pero a la vez, determinar la relación que se funda entre los docentes como razón característica para el desarrollo profesional elegido.

La narrativa autobiográfica como estrategia metodológica, en la cual los docentes van más allá de la contestación de preguntas, adquiere una forma libre que puede ir entre lo prosaica y metafórica, hasta lo descriptiva y pragmática, donde lo relevante es su historia de vida y con ello las maneras de contarla. Esta estrategia abona elementos para la comprensión individual de los atributos que dan a su profesión, permite la identificación de competencias que, según sus narraciones, se manifestaban desde niños, y facilita la naturalización de la mirada a los saberes o habilidades pedagógicas que estaban, en muchos discursos académicos, asociadas a la formación profesional, y que en este proyecto aparecen espontáneas, sencillas y hasta genuinas.

Cunha expresa que “las narrativas biográficas explicitan y viabilizan prácticas ejercidas a lo largo de los proyectos profesionales de los participantes” (2014, p. 247), de tal manera que cualquier proceso de recuperación histórica requiere, además de las diversas miradas de quienes hacen parte de un hecho social, político y cultural, la revisión y vuelta a la situación de quien es el protagonista. Es por ello que pensar en la autobiografía como un proceso de reconstrucción de identidades, facilita las diversas comprensiones del tejido base para la profesionalidad docente, la concepción de las identidades pedagógicas y la puesta en el discurso de las sensaciones que determinan el operar de un maestro, ya que es precisamente en las descripciones donde el maestro resignifica su actuación (Bolívar, 2001).

La narrativa da forma a las cosas del mundo real (Bruner, 2003), es así como los maestros cuando son protagonistas de su propia historia, la narran, la vuelven metáfora, la componen letra a letra, reconstruyendo lo que duele, pero también lo que engrandece, y es allí donde se ve el maestro como un sujeto actuante de poder, de deseo y de saber, que reconoce y se reconoce en su práctica pedagógica, al mismo tiempo que identifica el espacio para compartir mundos y crear expectativas con otros, hecho que se consolida en relaciones de afecto y de pertenencia, de acompañamiento y de interdependencia (Arenas y Gamero, 2006).

El trayecto profesional docente como ese recorrido hacia la profesionalidad, no inicia como muchas otras profesiones con el ingreso a un programa de licenciatura o tal vez en una normal superior. Inicia con el descubrimiento de habilidades específicas, con la composición o descomposición familiar, con la búsqueda de sus propios enfoques de

vida; nace como la de los artistas, encontrándose con la nota musical sin reconocer qué significa o para qué sirve, se encuentran con que saben cantar sin nunca haber recibido una clase; o como el artesano, que un día se encuentra pintando la mejor de sus obras sin antes haber pasado por un taller de pintura; o como el poeta, que se halla escribiendo versos sin saber tan solo escribir. Así nace esta profesión, que se va puliendo, se va transmutando hasta tomar unas formas, que no son eternas, pero que se van ajustando a la realidad, a su quehacer.

La profesión docente cumple un servicio de orden social, su función/acción normalmente está asociada con la cotidianidad de la escuela y del aula, que está directamente relacionada con los procesos de enseñanza y aprendizaje, lo que la liga entre muchos asuntos, con las concepciones de orden educativo que soportan, por un lado, las estrategias para generar, comunicar y transformar el conocimiento y, por el otro, la creación de puentes pedagógicamente apropiados para establecer relaciones entre la teoría y la práctica, dos escenarios en donde intervienen como actores clave los estudiantes y los mismos profesores, ambos mediados por el contexto. Como lo plantea Tardif, “el saber docente es un saber plural, formado por una amalgama, más o menos coherente, de saberes procedentes de la formación profesional y disciplinares, curriculares y experienciales” (2004, p. 29).

EL SUEÑO DE SER MAESTRO

La concepción que se pueda tener de una profesión u oficio no podrá ser general o universalizada, ni mucho menos algo estático, por el contrario, se requiere que esta sea contextualizada, que responda a un momento histórico en directa relación con las condiciones socio-culturales de un tipo de sociedad determinada, lo que significa que ha de estar concebida y elaborada por sus ciudadanos, un asunto que, sin duda, la carga de sentido ideológica y comunitariamente. Lo anterior no es ajeno a ninguna de las realidades constitutivas de todas las profesiones que existen, las cuales con el pasar de los tiempos han sido testigos de los cambios y modificaciones.

Si se comprende la profesión como un proceso sistémico que obedece a ciertos elementos contextuales, que tiene autonomía y facilita la emergencia de métodos, formas y comprensiones al momento de ejercerse, aunque para muchos apunte hacia la desprofesionalización o para otros hacia una reprofesionalización (Marcelo, 1995), se logra determinar que el proceso profesional está más que impactado por otros elementos que no son ajenos al desarrollo de cualquier persona; es así como la historia de vida, las condiciones laborales impuestas por quienes administran las formas y los contenidos pedagógicos, las condicio-

nes del entorno y demás situaciones, fundamentan la profesionalidad y, además, cargan de sentido a la profesión.

Para Edglund (1996), el profesor competente didácticamente contextualiza y tiene en cuenta las posibles secuelas de lo que debe enseñarse, está abierto a diferentes soluciones y atento a las consecuencias de las diferentes opciones de contenidos y métodos. Entonces, la escuela y el aula también juegan un papel fundamental en la consolidación de lo que podría considerarse la profesionalidad del docente, si tenemos en cuenta que, no siendo el único escenario, es en el imaginario social el primero por excelencia en el que se piensa, cuando al hábitat profesional se suele referir cada vez que se habla del profesor.

Por lo tanto, la escuela y el aula delimitan determinados espacios físicos, un sinnúmero de maneras de comportarse, una amalgama de personas/personalidades y ciertos códigos éticos para la supervivencia con criterio histórico, que se soportan en exigencias antiguas y nuevas al tiempo que develan diferentes valores y requerimientos sociales que han permitido y permiten concebir y consolidar un ser, saber y hacer profesional docente diferente, que además, se nutre y es parte constitutiva de lo que se podría considerar una “cultura escolar”, que en sintonía con Galván (2017), representa un delicado espacio de confrontación dialéctica, remite a una línea de análisis donde el futuro docente se concibe como sujeto que siempre tiene un margen de libertad para expresar la resistencia, la diversidad y la discrepancia respecto al orden establecido.

Dicha cultura escolar y profesional dentro de nuestras escuelas y aulas, han tenido un valor histórico determinado que responden a las exigencias, necesidades u oportunidades de una época/momento y de una comunidad en específico, que pueden ser diferentes a las que se poseen actualmente, lo que ha representado para el profesor otros requerimientos en cuanto a su cualificación profesional en términos pedagógicos, didácticos, curriculares y evaluativos. En otras palabras, ha llevado a resignificar el quehacer del profesorado y con ello situar nuevos/otros modelos docentes que, sin desconocer su importancia, en muchos casos lo que han generado es volverla un objeto que cualquiera puede tratar “académicamente” y de la que se puede hablar/opinar sin prejuicio alguno, debilitando sin medir las consecuencias la naturaleza de esta profesión, al punto de llevar a la sociedad a desconocer que esta posee saberes fundamentales que no pueden ser tratados de manera deliberada e irresponsable.

RECONFIGURACIÓN DE LA IDENTIDAD DEL MAESTRO

Para abordar la identidad profesional se debe reconocer que esta está atada a las formas en que se desarrolla y se vive la profesión, pues si

bien tienen características propias que la validan, no puede extrapolarse de la reflexión de quien la lleva a cabo, de la historia de vida como ese lugar donde se ostenta, de la formación profesional como la validación socioeconómica, y de la cultura escolar como ese conjunto de características, hábitos y comportamientos que cargan de sentidos los procesos. Las historias de vida en educación asienten la demostración de los puntos de vista y la deconstrucción de ideologías de aprendizaje (Di Franco, 2014), pues como lo mencionan Ruvalcaba, Uribe y Gutiérrez (2011) también la identidad profesional implica la forma en que cada ser humano se concibe en diferentes ámbitos.

Es por ello que la identidad profesional no es algo ya dado, entregado con un título, es algo que se adquiere de forma autónoma, libre, haciendo hincapié en sus voluntades que, cuando se adoptan, se convierten en un modelo que orienta y ordena la realidad del sujeto. Esta es un continuo proceso de definición de las propias convicciones o compromisos (Monroy, 2013). La profesionalidad no debe ser entendida entonces como un proceso homogéneo, racional, fundada únicamente en la eficacia del trabajo. Para autores como Dubet (2006) la vocación juega un papel importante en la profesionalidad, en la medida en que le aporta principios y valores que superan la manera simple y automática de enseñar.

Marcia (1993) establece que la identidad profesional se puede consolidar a través de diferentes concepciones: compromiso hacia el logro, la moratoria, compromiso cerrado y difusión, variables que van desde el grado de exploración hasta el nivel de compromiso, elementos que permiten deducir que la identidad está sujeta a diferentes ritmos y dominios. Sin embargo, para el caso de la identidad en relación con la profesionalidad docente no es tan claro el discurso, pues si bien existen infinidad de documentos que contienen la identidad como un resultado del desarrollo profesional, no es fácil llegar a un acuerdo entre lo que se comprende por ella y las posibilidades de ser evidenciable y medible como pasa con otros tópicos humanos.

La identidad, de acuerdo con Ruvalcaba, Uribe y Gutiérrez (2011), es un conflicto continuo entre los elementos estructurantes del interior y los mecanismos de defensa que los individuos despliegan. En estos términos, la identidad no es un producto del desarrollo profesional docente, es un proceso y, por ende, se dinamiza continuamente, se modifica, se altera y se vuelve emergente, pero no único.

Briggs (2007) por su parte, define identidad profesional como aquella basada en la percepción personal de auto-imagen y auto-eficacia en relación con su contexto de trabajo. Es decir, centrada en el sentimiento individual de pertenencia que se desarrolla, a la vez con otros en el contexto laboral, así como en lo que Giddens (1984) llama

sistemas y estructuras sociales: escenarios de contexto en los cuales el sujeto se desenvuelve.

Yo quería ser policía cuando estaba en noveno. Estar en noveno era lo máximo, éramos los grandes del colegio, los que teníamos que dar el ejemplo, también. En esta concentración educativa solo había hasta este grado y para poder hacerse bachiller los estudiantes se trasladaban para otros municipios como Cañasgordas, Frontino, Santa Fe de Antioquia, Medellín... pero solo podían hacerlos los hijos de las familias que tenían mejor solvencia económica, los que llamábamos hijos de los ricos pero no los hijos de las familias que teníamos mucha riqueza espiritual pero bajos recursos económicos. Con el paso de los años entendí que en mi pueblo todas las familias eran muy ricas espiritualmente hablando pero todos éramos de bajos recursos (Ejemplo de concepciones de los maestros. Relato autobiográfico de docente).

Anderson (2008), establece que toda profesión posee tres componentes que son determinantes en la identidad, el primero tiene que ver con una teoría subyacente e integradora; el segundo con una aplicación científica de esa teoría, y el tercero con las habilidades y actitudes para aplicar esa teoría. Es así como el trayecto profesional docente reviste de sentidos y justificaciones los modos en que los docentes se empoderan de su sistema escolar.

Después de la diversidad de concepciones, se puede afirmar que la identidad profesional es un proceso complejo, que está dado por estructuras personales, desarrollos profesionales, concepciones morales, interacciones que se tienen en función de la práctica (Beijaard, 2004). Es importante reconocer que no solo aquellas experiencias de orden satisfactorio fundamentan la identidad en los docentes, porque en su oficio aparecen eventualidades como la de ser juzgado, amonestado o sancionado por la comunidad y ello orienta en tal sentido el desarrollo profesional hacia algunas reflexiones que inciden en la forma en que se consolida su profesionalización.

LOS SIGNIFICADOS DEL SER MAESTRO

Comprender la relación del *ser-pedagógico* desde la persona y no desde el profesional, tiene por sí solo un peso significativo en la concepción de la identidad y profesionalidad docente, ya que el ejercicio de la docencia encierra en sí unas fuentes de tensión a las que el profesor debe enfrentarse de forma coherente, aceptándolas y superándolas para conseguir

que el trabajo sea agradable y permita su autorrealización (Nemiña, García y Montero, 2009). Por otro lado, evidencia que las razones del docente para la elección de la profesión son apaciblemente parecidas y su diferencia radica en los diversos avatares producto de sus historias de vida. Se concibe que el saber docente es una noción compleja, pues se conforma de aspectos curriculares, prácticos y reflexivos que se relacionan e interactúan (Almonacid, Merellano y Moreno, 2014).

La vida personal es un trayecto continuo en el cual se incorporan sentimientos, experiencias e interacciones, con otros o con sí mismo; es más que un espacio laboral y un deseo profesional. La vida personal involucra los placeres y los dolores, las habilidades y las limitaciones, pero es precisamente allí donde se contemplan las formas en que los docentes interrelacionan los procesos y atañen responsabilidades a su vida en lo que fundamenta su oficio hoy. Tradicionalmente se entendía la enseñanza como una ocupación a tiempo completo, para toda la vida. En la actualidad, se producen cambios donde la profesión es una fase concreta de la vida laboral de las personas; es por ello que el relato hecho por el mismo participante del proceso, permite que el mismo sujeto se enuncie y reelabore lo enunciado. Como lo han expresado Denzin (1978) y Arenas y Gamero (2006), la vida es un asunto exclusivo, capaz de explicar sus sentidos ocultos y a otorgarles un valor, rechazando la participación de todo interlocutor.

Soy docente de piel y alma, soy maestra nacida de otras maestras, reflejo de un acompañamiento incansable, resultado de ser yo misma, de creer en las emociones y del firme convencimiento de que la vida es el acto más perfecto en el que un ser humano puede transformarse en miles maneras de dejar su esencia (Palabras de maestros. Relato autobiográfico de docente).

Si bien el maestro es un sujeto de conocimientos cuando enseña desde principios coherentes con los planes, programas y teorías prefijadas desde métodos, paradigmas, modelos, currículos, calidades y evaluaciones (Mejía, 2015), también es un sujeto de práctica constituido, determinado y reformulado por lo que ocurre en la práctica con ese saber, por lo que reflexiona, por lo que acontece en su contexto y en su trayecto de vida.

Los docentes de Occidente no son una denominación teórica de la docencia, ni una representación global de la docencia en Colombia, sus historias simplemente obedecen a sus propias luchas y situaciones que para ellos marcan ese inicio a la vida laboral, que más que un oficio

al que llegan a cumplir funciones, se consolida como el espacio para la materialización de la identidad (Bruner, 2013).

La narración del sí mismo desde el origen se constituye en un discurso válido para la comprensión de la realidad, como un testimonio individual en subjetividad aislada y como un registro desde una perspectiva de la historia personal que constituye, a su vez, una historia colectiva (Branda, 2014). Es con la indagación en la naturaleza del oficio desde donde se pueden producir ciertas reflexiones, se pueden dilucidar procesos y modos de por qué la ejercen (Alliaud y Antelo, 2009), pues como lo plantean Suescun y León (2018), el ejercicio pedagógico se elabora verdaderamente en el campo, en la escuela y con niños.

DESARROLLO METODOLÓGICO

Este ejercicio investigativo es el resultado del análisis de las autobiografías narradas por 31 maestros de Antioquia. Este proceso consagró el reconocimiento de la relación entre el *ser-pedagógico* como función atada a los procesos individuales de cada maestro, pero a la vez, la afirmación de razones para comprender la relación que se incubaba entre los docentes como razón característica para el desarrollo profesional elegido.

“El relato construye la identidad del personaje, que podemos llamar su identidad narrativa, al construir la de la historia narrada. Es la identidad de la historia la que hace la identidad del personaje” (Ricoeur, 1996, p. 146). Es así como el proceso indagatorio consistió en la reconstrucción de sus historias de vida, haciendo hincapié en la emergencia de la docencia como parte de ese trayecto individual, partiendo de que la reconfiguración del docente no solo se forma o se actualiza mediante la adquisición de nuevas teorías pedagógicas, dadas en los sistemas de escolarización (García y Costenla, 2002). Otro aspecto relevante considerado en este análisis es el hallazgo de los saberes y experiencias que pudiera tener un docente, pues de acuerdo con Chacón (2015), estos están atados a los conocimientos que produce la escuela en su propia experiencia como estudiante.

La fase de exploración de sentidos se desarrolló donde se vincularon elementos como: el reconocimiento de la cotidianidad, la activación de las emociones que hacen posible la acción de narrar y la cotidianidad, como un asunto común y posible de ser narrado. Para ello se realizaron dos ejercicios como:

- Reconstrucción de su propia historia de vida: esta se centró en ese camino hacia la profesionalidad pedagógica.
- Puesta en común: la socialización de las historias de vida permitió el reconocimiento de lugares comunes, la precisión de los

detalles y demás elementos que permiten el acto narrativo. Aquí se vivieron momentos de tensión, de sufrimiento y de emocionalidad; aparecieron hechos recurrentes e identificadores, territorios comunes y situaciones como la violencia social, los conflictos familiares, las indecisiones y las comprensiones vocacionales. Pues, tal vez, como lo manifiesta Echeverría (2005) el lenguaje afecta las emociones, a su vez que las emociones pueden afectar el lenguaje.

DESARROLLO DE LAS FASES DE ANÁLISIS

El proceso de análisis consistió en la codificación de las historias de vida, categorización e interpretación de los datos. Para la categorización se partió de algunas consideraciones que fueron apareciendo en las conversaciones sostenidas en los encuentros para la escritura de la narrativa autobiográfica, estas son: acontecimientos familiares, vocación/habilidades, acontecimientos críticos y acontecimientos escolares.

Es importante resaltar que en este proceso metodológico los sujetos eligieron el modo de contar sus vidas, acciones que de manera autónoma les permitieron omitir o resaltar, de tal manera que cada elemento de estos ocurrido, determina el sentido que el participante quiso dar a su vida (Monroy, 2013). En la medida en que avanzaba la investigación se fueron hilando elementos que afloraban concepciones propias sobre la identidad profesional, como un asunto constitutivo, pero matizado con sus propias experiencias, ya que las condiciones de trabajo, los lugares de origen y las primeras experiencias, también decretan los modos en que se sitúan como profesionales (Vidiella y Larrain, 2015; Kelchtermans y Ballet, 2002).

Categorización apriorística: En este ejercicio llevado a cabo a través de las diferentes visitas al territorio, en las cuales los maestros eran un componente fundamental, fue común encontrar situaciones que estuvieran enmarcadas en situaciones como: la necesidad económica y la docencia como una posibilidad de resolverlo, las buenas y malas experiencias que los docentes habían tenido en su proceso académico que se volvía un referente para pensar que el maestro era un reconstructor de sociedad y, por último, la capacidad o habilidad que se consideraba perteneciente a las características individuales de quien al final decide por este camino de la docencia.

Con este primer acercamiento se encontraron elementos como:

Acontecimientos de origen familiar. En estos sucesos está claramente definido el rol de la familia en las elecciones que dieron inicio al camino de la profesionalidad docente, es así como maestros en la familia, la docencia como una labor representativa y el realce de las

habilidades para la docencia, fueron características esenciales para la decisión, situación dada de acuerdo con Fuentes (2010) y Martínez (1993) por las tradiciones familiares, en las cuales es necesario continuar con los oficios ya conocidos y experimentados por algún miembro de la familia.

Mis tías y tíos en su mayoría ejercían esta hermosa profesión y yo admiraba en ellos su cariño, la formación y la calidad de vida que tenían.

Mi padre tenía dos hermanas que en esa época se desempeñaban como educadoras [...] eran un ejemplo para todos en la familia, se admiraban mucho y se les tenía mucho respeto.

Experiencias gratificantes: Aparecen aquí algunas manifestaciones de agrado ante situaciones vividas en la escuela y que en función de las historias se hacen replicables, es así como si el maestro que se tuvo fue dinámico, el dinamismo es una actitud que se asume en su propio aula; si el docente fue cariñoso, hay una manifestación de cariño expresada en su realidad como profesional. Parece entonces que existe claramente relación entre las formas en que se recibieron sus clases cuando fue estudiante y las actitudes asumidas como docente. Es así como para estos docentes y apoyados en Gutiérrez (2008), un buen maestro es aquel que sostiene las expectativas positivas, reconoce las emociones de los estudiantes y sabe convencerlos de sus habilidades.

Mi primera maestra Blanca Oliva Pulgarín, una mujer excepcional dotada de grandes virtudes quien me enseñó a reír, a soñar, imaginar, crear, compartir y aprender mediante el juego, la música y el arte.

Recuerdo con aprecio a la profesora que me acompañó desde preescolar hasta tercero, su voz fuerte y su usual tranquilidad para dirigir la clase están en mí memoria, tanto como sus hermosos dibujos y su habilidad para pintar.

Necesidades de orden personal: también aparecen en las narraciones hechos que marcan la profesionalidad como la única decisión posible para el desarrollo humano, es así como de acuerdo a sus circunstancias, la forma más rápida y posible para que alguien se empleara con un cargo representativo, era pasando por una Normal, aunque algunos no vieran la docencia como aquel espacio magnífico de transformación, sin embargo, y pese a eso, hoy consideran que la práctica de este oficio les ganó en voluntad y se ha convertido en un reto diario para mejorarlo.

Mi decisión fue un escape para salir adelante y ayudar a mi familia.

Pedagogía quien abrió sus puertas para que yo ingresara, no porque la amara o corriera por mis venas ser docente, era la opción más cercana, sencilla y económica que había, una modalidad que podría ejercer fácilmente.

Vocacionalidad: Es importante hacer una relación entre estos dos términos, ya que si bien teóricamente una habilidad se define como el conjunto de capacidades operativas que facilitan la acción (Escobar, 2005), están dadas por el saber, saber hacer y el ser (Alles, 2005) y constituyen aquellas acciones que el sujeto realiza en función de transformar el objeto de su profesión, no es permisible entonces considerar que una persona en su infancia pueda tener habilidades que lo orienten a este ser profesional. En el discurso de los maestros y sin que estos lo aseveren propiamente, ya que es una interpretación sujeta a la investigación, aparecen algunas frases que hacen relación a los rasgos que ya aparecían en su infancia. Es quizá lo que en lenguajes comunes se puede percibir como la vocacionalidad, la cual según Maraño (1946) y Perales, Mendoza y Sánchez, (2013) comprenden como una amplia gama de características personales, en virtud de las cuales un individuo expresa mayor afinidad por ejercer una determinada función.

Yo era la profesora, era tan buena en lo que hacía que me enseñaba a mí misma.

Cada vez que descubría mis capacidades reafirmaba el placer por la pedagogía.

Esta habilidad comunicativa me llevó a mi primer trabajo como profesor.

Si vocación es una inclinación a la profesión que tendré en un futuro creo que la desarrollé desde muy niña.

Codificación abierta: Tal como lo sustentan Strauss y Corbin (2002). Durante la codificación abierta, los datos se descomponen en partes discretas, se examinan minuciosamente y se comparan en busca de similitudes y diferencias. Es así como, una vez seleccionadas las citas más representativas, con base en la categorización inicial, se determinan conceptos claves que enmarquen la información subrayada.

Codificación axial: Si bien la categoría representa un fenómeno, es importante devolverse a las líneas seleccionadas, subcategorías y reducir-

las de tal manera que puedan hallarse relaciones entre unas y otras; esta codificación que es definida por Strauss y Corbin “como el acto de relacionar categorías a subcategorías siguiendo las líneas de sus propiedades y dimensiones, y de mirar cómo se entrecruzan y vinculan estas” (2002, pp. 131-138). Para esta parte solo se toman los fragmentos de las narrativas, ya que reúnen las propiedades que se desean analizar. En estas se encontraron grandes fragmentos encaminados más a las categorías apriorísticas: (a) vocacionalidad, (b) experiencias.

En esta codificación se tomaron las palabras claves halladas en el desarrollo anterior, sin embargo, allí se inicia un escrutinio que permite reducir al máximo las categorías y hacer una lectura relacional.

Si bien con la categorización Axial se extraen los fragmentos y se generan nuevas comprensiones categoriales, esta permite evidenciar las posiciones en las que se hallan los argumentos. Es decir, la experiencia vivida, no solo está en función de acciones positivas, sino también de algunos acontecimientos que se muestran en las narraciones como negativos para el docente.

A MANERA DE CONCLUSIONES

Sin lugar a dudas existe una relación entre los asuntos vocacionales y las experiencias significativas positivas, ya que los primeros, si bien son discursos típicos en los docentes, estos están acompañados de un ejemplo, una situación que garantizó y revitalizó el papel del sujeto como maestro.

Es importante aclarar que con el ejercicio investigativo no se pretende arrojar datos sobre el mejor saber pedagógico, sobre la forma indicada de llegar a la profesionalidad docente y menos, generar una fórmula para acreditar la identidad profesional. Esta es una metodología de análisis de discursos, toda vez que permite comprender dimensiones múltiples –cognitivas, afectivas y activas– (Porta, 2010), además, evidencia la relación constitutiva de la profesionalidad entre los maestros, parte del proceso investigativo y sus características particulares en ese trasegar hacia la docencia.

Generar perspectivas alrededor del término profesionalidad docente es complejo en un mundo donde se han deteriorado los oficios; sin embargo, la profesionalidad docente, como se abordó a lo largo del texto, está ligada a una cantidad de fenómenos que acontecen en la vida de los maestros y que los llevan a reflexionar, actuar, pensar y ser sujetos críticos y ávidos de transformación en su desempeño diario. Es así como la profesionalidad docente puede ser una red de significados, de acciones y factores contextuales que determinan en gran medida los movimientos y sentires que se manifiestan. Muestra de ello son los elementos comunes que se entrelazan en las 31 historias contadas por

los participantes de este proceso, allí se evidencian grandes relaciones en el desarrollo de su actuar pedagógico.

Por lo tanto, la identidad profesional está sujeta a la estructura personal que tenga quien se encuentra en el desarrollo de las funciones, de esa relación constitutiva y con la experiencia ganada cuando ha tenido que sortear obstáculos. Los vínculos con los maestros iniciales, la familia y las formas en que se visualizan, determinan el *ser-pedagógico* y se convierten en representaciones fundantes para lo que es su identidad profesional.

BIBLIOGRAFÍA

- Alles, M. (2005). *Diccionario de Comportamientos*. Buenos Aires: Granica.
- Alliaud, A. y Antelo, E. (2009). *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Buenos Aires: Aique.
- Almonacid, A., Merellano, E. y Moreno, A. (2014). Caracterización del saber pedagógico: Estudio en profesores noveles. *Revista Electrónica Educare*, 18(3), 173-190.
- Anderson, B. (2008). Contextualizing not-knowing: terminology and the role of professional identity. *Child & Youth Services*, 30(1), 11-25.
- Arenas, C., y Gamero, M. (2006). *Maneras de hacer pedagogía desde historias de vida docente en Barrancabermeja*. Bogotá: Universidad Cooperativa de Colombia.
- Beijaard, D., Meijer, P. y Verloop, N. (2004). Reconsiderando la investigación sobre la identidad profesional de los docentes. *Enseñanza y formación docente*, 20 (2), 107-128. Nueva York.
- Bolívar, A. (2000, mayo-agosto). Los centros escolares como comunidades. Revisando la colegialidad. *Revista Española de Pedagogía*, 58(216), 253-274.
- Bolívar, A., y Porta, L. (2010). La investigación biográfico narrativa en educación: entrevista a Antonio Bolívar. *Revista de Educación*, 0(1), 201-212. Recuperado de https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/14
- Branda, S. (2014). La investigación biográfico-narrativa en Educación. *Revista de Educación de la Facultad de Humanidades*, 1-14.
- Briggs, A. (2007). Exploring professional identities: middle leadership in further education colleges. *School Leadership and Management*, 27(5), 471-485.

- Bruner, J. (2003). *La fábrica de Historias: derecho, literatura, vida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Chacón, M. (2015). La construcción del conocimiento sobre la enseñanza desde la perspectiva de los futuros docentes. *Revista Educación*, 39(1), 51-67.
- Connelly, M. y Clandinin, D. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En J. Larrosa et al. (1995), *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (11-59). Barcelona: Laertes.
- Cunha, P. (2014). Formación con sentido. Narrativas de vida en la construcción de profesionalidad de educadores de música. *Tendencias pedagógicas*, (24), 241-250.
- Denzin, K. (1978). *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. New York: Mc Graw Hill.
- Di Franco, M. (2014). La narrativa en la formación y desarrollo de la profesión docente. *Praxis educativa*, 18(2), 9-11.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Echeverría, R. (2005). *Ontología del lenguaje*. Santiago de Chile: Dolmen.
- Escobar, M. (2005). Las competencias laborales: ¿La estrategia laboral para la competitividad de las organizaciones? *Estudios Gerenciales*, 21(96), 31-55.
- Galván, L. (2007). *Enigmas y dilemas de la práctica docente*. Tesis doctoral. Málaga.
- Gutiérrez, J. (2008). ¿Cómo reconocemos a un buen maestro? *Revista mexicana de investigación educativa*, 13(39), 1299-1303.
- Kelchtermans, G., y Ballet, K. (2002). The micropolitics of teacher induction: a narrative-biographical study of teacher socialization. *Teaching and Teacher Education*, 18(1), 105-120.
- Marcia, J. (1993). *Ego Identity: A Handbook for Psychosocial Research*. New York: Springer-Verlag.
- Martínez, T. (1993, abril-junio). Familia y elección de carrera. *Perfiles Educativos*, (60).
- Monroy, V. (2013). Las identidades profesionales de los docentes principiantes desde la intencionalidad ética. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(58), 789-810.

- Nemiña, R., García, H. y Montero, L. (2009). Desarrollo profesional y profesionalización docente. Perspectivas y problemas. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, (13).
- Perales, A; Mendoza, A., y Sánchez, E. (2013). Vocación médica: necesidad de su estudio científico. *Anales de la Facultad de Medicina*, 74(2), 133-138.
- Ricoeur, P. (1996). *Caminos del reconocimiento*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ruvalcaba, J. y Uribe, I., y Gutiérrez, R. (2011). Identidad e identidad profesional: Acercamiento conceptual e investigación contemporánea. *CES Psicología*, 4(2), 82-102.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Antioquia: Editorial Universidad de Antioquia.
- Suescun, W., y León, A. (2018). Las fuentes del saber docente, límites y posibilidades en la formación profesional del maestro. *Educere*, 22(71), 117-129.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Vidiella, J. y Larrain, V. (2015). El papel de las condiciones de trabajo en la construcción de la identidad docente: Corporalidades, afectos y saberes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(67), 1281-1310.

RECONFIGURACIÓN DE LAS CULTURAS ESCOLARES: ALTERNATIVA DE RESISTENCIA A LA ESCOLARIZACIÓN*

Fabián Alonso Pérez Ramírez**

Juan Carlos Franco Montoya***

Elkin Alonso Ríos Osorio****

INTRODUCCIÓN

En el mismo instante en que emerge la Escuela como institución de la Modernidad, surgen ciertas prácticas y saberes que configuran las

* Este manuscrito es resultado del proyecto de investigación interinstitucional: Cultura escolar, profesionalidad pedagógica y trayectos biográfico-profesionales: un estudio cualitativo en las nueve subregiones de Antioquia en el marco del Centro de Pensamiento Pedagógico 2017-2019.

** Candidato a Doctor en Ciencias de la Educación de la Universidad de San Buenaventura, Medellín. Magíster en Educación, Especialista en Pedagogía y Didáctica, Licenciado en Filosofía y Ciencias Religiosas de la Universidad Católica de Oriente, con estudios en Artes Plásticas de la Escuela Popular de Arte, (Medellín). Docente-investigador T.C del Grupo Servicio Educativo Rural (SER) de la Universidad Católica de Oriente UCO, Facultad de Ciencias de la Educación. Contacto: fperez@uco.edu.co

*** Candidato a Doctor en Educación por la Universidad Internacional Iberoamericana de México, Magíster en Educación y Licenciado en Matemáticas de la Universidad Católica de Oriente. Docente asociado de la Universidad Católica de Oriente, líder del grupo de investigación Servicio Educativo Rural (SER). Contacto: jfranco@uco.edu.co

**** Candidato a Doctor en Ciencias de la Educación de la Universidad de San Buenaventura, Medellín. Magíster en Desarrollo Humano del CINDE (Manizales), Especialista en Pedagogía de la Virtualidad (UCN) Medellín, Ingeniero de Sistemas, Licenciado en Filosofía y Ciencias Religiosas de la Universidad Católica de Oriente, Docente titular de la Universidad Católica de Oriente, integrante del Grupo Servicio Educativo Rural (SER). cto: erios@uco.edu.co

hoy denominadas *culturas escolares*. Esta categoría se posiciona como objeto de investigación etnográfico desde autores como Willard Waller (1932), quien sostiene que las escuelas en tanto *pequeñas sociedades* tienen una cultura propia asociada a las tradiciones, normas, códigos morales que ritualizan, regulan y se transfieren en las relaciones interpersonales. Posteriormente, en perspectiva de los estudios históricos (Julia, 1995) la categoría adquiere relevancia desde la historia cultural y la historia del currículum, que la entienden en un primer momento, como el conjunto de normas que determinan los saberes a enseñar y los comportamientos a infundir en las sociedades organizadas jerárquicamente. Por su parte, Viñao (1996) se plantea el estudio de la *cultura escolar* (en singular) en clave de los estudios históricos sobre la educación en perspectiva de sus actores, objetos materiales y funciones. Otros abordajes se detienen a pensar las *culturas escolares* en tanto el conglomerado de teorías y prácticas asentadas en las instituciones escolares que generan, según Terrón (1995) la caída profesional del maestro a mero reproductor de los saberes disciplinares que disciplinan, ofrecidos exclusivamente en las escuelas.

No obstante, autores como Depaepe y Simón (1995) asumen un abordaje etnográfico que ve en la *cultura escolar*, no solo la reproducción de saberes disciplinados y las conductas deseadas según cada sociedad, sino que explora cómo, al interior de la escuela, se crean otros saberes, además de los disciplinados, otras conductas, además de las deseadas, otras formas de relacionarse y organizarse. En esta misma dirección, Rockwell (2010) invita a pensar en plural las culturas escolares (y no solo en su singularidad) “mirar la cotidianidad escolar actual como cultura acumulada y en creación [...] abordar la dimensión histórica de la compleja vida escolar actual” (p. 184), pone de manifiesto la doble naturaleza de las *culturas escolares*; por un lado, son acumulados, tradición y transmisión de prácticas y teorías sedimentadas, como también, emergencias, cambios, transformaciones, trayectos personales, de grupos, institucionales, posibilidades que, incluso, sobrepasan los procesos de escolarización y se identifican en tanto procesos educativos, como ámbito formativo, alternativa de resistencia a la escolarización que desescolariza la escuela misma, expandiendo sus posibilidades, sus fronteras.

Se identifica así, no solo desde el ámbito de las prácticas de los actores al interior de las escuelas, sino, y además, de las narraciones de maestros en el marco del Centro de Pensamiento Pedagógico (2018) la configuración de escenarios de resistencia, donde los maestros, maestras y estudiantes son actores dinámicos, no determinados jerárquicamente por papeles y cargos, sino más bien, como lo expresa Acaso (2013), entran en la escena escolar de forma participativa, con acciones

de resistencia, ya que se estructuran como una alternativa a los procesos de enseñanza y de aprendizaje en perspectiva dialógica, en la medida en que “la revisión crítica de nuestro trabajo en tanto necesidad urgente [...] nos lleve a sospechar de nosotros mismos [...] a desestabilizar muchas de las acciones asimétricas que practicamos” (Acaso, 2013, p. 41). Y es este principio de democracia, lo que hace relevante estas categorías que hoy emergen dentro del proceso de investigación que aquí se plantea, en el marco del CPP (2018), en el cual participan catorce facultades de educación, en convenio con la Secretaría de Educación de Antioquia, junto con aproximadamente 250 docentes de las nueve subregiones del departamento de Antioquia.

Este capítulo es resultado de un proceso de investigación que presenta un alcance fenomenológico-interpretativo, a partir de un enfoque cualitativo y de técnicas narrativas (relato autobiográfico y de experiencias profesionales) que permite desde un análisis narrativo (Atkinson, 1997, Bochner, 2001; Sparkes y Devís, 2007) y estructural de datos (Bolívar, 2002, Rockwell, 2010), la identificación de categorías emergentes que posibilitan otras miradas de las culturas escolares y la identificación de su propia reconfiguración en tanto alternativas de resistencia a la escolarización.

La movilidad como alternativa de resistencia a las culturas escolares de larga duración y de continuidad relativa, busca ir más allá de los lenguajes y gramáticas que legitiman la escuela desde siempre. Recordemos con Illich (1985) que “cada uno de nosotros es responsable de su propia desescolarización, y sólo nosotros tenemos el poder de hacerlo” (p. 29). Esto invita a repensar las posturas desde las cuales se construyen los saberes que en ella circulan y, al mismo tiempo, las posiciones asumidas de los participantes. En este sentido, los estudiantes ya no son actores que cumplen las funciones de receptor-pasivo, y el docente de un actor que asume la posición dominante de dador-emisor, donde las palabras fluyen unidireccionalmente. Los estudiantes y docentes, confluyen en momentos de interacción comunicacional multidireccional, y en este sentido, co-construyen campos de sentido, rompiendo con las perspectivas de imposición de conocimiento y contenidos, y redescubriendo las potencialidades de dialogo de saberes e ignorancias, que hacen visibles búsquedas y detonan en la desalumización de los alumnos y la desprofesorización del profesor.

En esta perspectiva, la movilidad como alternativa de resistencia, resignifica los lugares y los tiempos de la interacción educativa. Las paredes, el mobiliario, sus muros y las rejas dejan de ser límites para el pensamiento, se abre y reacomoda el espacio, que amplía las fronteras del aula y de la misma escuela. Abrir el aula, y en este sentido, la escuela, hace que esta se reconfigure como escenario de generación de

culturas otras en la escuela misma que posibilitan la resistencia. Es el caso del Ágora como campo sentido, y de Aletheia¹, como escenario de movilidad y alternativa de resistencia. *Des-ocultamiento de la Escolarización*, relato escrito por uno de los maestros, muestra la alternativa que parte de la des-estructuración y des-ubicación del aula como lugar único de interacción educativa, la traslada a unos lugares no escolarizados, plaza, parque, cancha, césped, escaleras, acera, teatro, cafetería, atrio, rincón, donde se hacen posibles otras formas de diálogos, de debates, de lecturas de las realidades, de reconfigurar la escuela, de expandirla. Trascendidos los muros de la escuela, las voces de estudiantes y maestros se entrecruzan, se entrelazan, para reconfigurar nuevos entramados dialógicos, y, por ende, nuevas formas de interpretación, creación y circulación de saberes, a partir de la visibilidad de muchos otros lenguajes.

¿POR QUÉ CULTURA(S) ESCOLAR(ES)?

Cuando se habla de cultura escolar, en general se entiende como cúmulo de costumbres, hábitos, reglas, ritos, creencias y prácticas que se gestan y transmiten por parte de los actores sociales (básicamente docentes, estudiantes y la comunidad educativa) generación tras generación al interior de la institución escolar. En esta misma dirección la pregunta ¿hasta qué punto lo que ocurre en las Escuelas se puede denominar *cultura*, y propiamente, *cultura escolar*? Aparece como un modo de problematizarla, ya que, de igual manera, se puede hablar por ejemplo de culturas según cada institución, existe entonces la cultura carcelaria, cultura industrial, cultura hospitalaria, cultura bancaria, cultura universitaria, cultura empresarial, entre otras, según el grado de institucionalización de ciertas formas de organización.

Esta diversidad de culturas según cada organización institucionalizada, responde a una tendencia de estudios que se vienen presentando en cada uno de los campos que definen estas instituciones y que se puede agrupar inicialmente en clave de los estudios organizacionales y de la llamada cultura organizacional a inicios de la década de los años de 1980. Los trabajos de autores como Ouchi (1982), quien emprendió el camino de la indagación por el éxito de las empresas japonesas (y su posible transferencia a las empresas norteamericanas) asociándolo a la cultura empresarial. De igual manera, Smircich (1983) aborda el problema de la cultura como variable para el mejoramiento y el logro de los objetivos de una organización; y Schein (1988), quien plantea los ni-

1 Grupo de diálogo, lectura y debate configurado por el docente escritor de la narrativa, un conjunto de estudiantes en una institución educativa, algunos pobladores de un municipio del Oriente de Antioquia.

veles de cultura organizacional y sus relaciones, en tanto presunciones básicas, valores, artefactos y creaciones, siendo todos ellos, productos culturales que reflejan los valores del grupo y guían las conductas de sus miembros, que hace del concepto de cultura un uso tanto teórico como pragmático en las sociedades de finales del siglo pasado y lo que va de este siglo XXI.

No obstante, todo indica que el concepto cultura escolar, aparece mucho antes en el ámbito de la educación, como lo señalan Deal y Paterson (2009), quienes identifican su emergencia en la sociología de la educación norteamericana a principios del año 1930. Waller (1932), plantea en su libro *la sociología de la enseñanza* que la Escuela, por sus características particulares, no solo es el lugar donde se transmiten conocimientos y prácticas culturales de las sociedades en general, sino y, además, un lugar capaz de generar su propia cultura a partir de diversas y complejas tradiciones, costumbres y regulaciones.

Posteriormente, con Goodlad (1975) esta perspectiva inicial se amplía y se acerca ya no tanto a la sociología de la educación, sino, a la de administración y gestión educativa, que se cruza años después con los estudios de la cultura organizacional y con reflexiones acerca de la composición reglada y tradicional no siempre escrita, que pone en juego las expectativas de todo su acontecer en razón de su propia historicidad (Deal y Peterson, 1990; Julia, 2001; Viñao, 2002), así como su condición cambiante y dinámica en el tiempo como lo muestra (Fullan, 2002). En esta misma línea histórica, pero con acento en lo cultural, Rockwell (2010) muestra cómo la Escuela refleja una *gramática* particular que se resiste al cambio (Tyack y Cuban, 1995), que entre otros como Vincent (1980) se ha denominado *forma escolar*, en donde la tesis central de estos abordajes sobre la cultura escolar es que la Escuela como institución desde hace ya dos siglos ha adoptado ciertas formas de fragmentar el tiempo, los conocimientos, las actividades, los espacios, los roles, la clasificación de los estudiantes según edades, capacidades, generando incluso relaciones pedagógicas impersonales. En este mismo sentido, Rockwell (2010) recuerda que autores como Julia (1995) plantean la existencia de diversas culturas escolares no existe una “cultura escolar” única, como esfera impermeable a las tensiones y las contradicciones del mundo externo. Otras tradiciones culturales, otras civilizaciones, han proporcionado conocimientos y prácticas culturales que forman parte de la realidad cotidiana de las escuelas en diferentes partes del mundo (p. 178).

Es decir, la Escuela emerge en las sociedades como aquel lugar necesario, una vez cada pueblo es capaz de generar conocimientos teóricos y prácticos útiles para la consolidación de su cultura, de su supervivencia, de su conservación y transformación. Así y según la au-

tora, la(s) cultura(s) escolar(es) se puede abordar desde tres planos que se interceptan en ciertos momentos de su existencia y según sus propias configuraciones culturales en la historia de la Escuela: a) la larga duración b) la continuidad relativa y c) la co-construcción cotidiana (Rockwell, 2010, p. 176).

Existen elementos de larga duración en la Escuela, que hacen parte de su cultura instalada y difícilmente se abandonan; es el caso por ejemplo de la escritura y la oralidad. Todas las culturas escolares en el mundo, presentan estas dos constantes como mediaciones no solo culturales, sino y además cognitivas (Vygotsky, 1994), forman su núcleo central e identitario, hacen parte de su patrimonio universal, pero a la vez, puede conservar lenguajes y formas propias de localidades y regiones con diferentes códigos, grafías, símbolos.

En simultáneo, se presenta una “continuidad relativa que siempre refleja las múltiples temporalidades y espacialidades de la historia cultural” (Rockwell, 2010, p. 179). Es en este plano de comprensión de las culturas escolares donde se interceptan tiempos y espacios al interior de la Escuela, por ejemplo, concurren diferentes contenidos de diversos tiempos históricos narrados, leídos, contrastados. Aunque la escritura sea una práctica cultural escolar de larga duración, los medios de realización de la misma, suelen cambiar y presentarse como una continuidad relativa en tanto sus soportes cambian: tablas, papiros, papel, digitalización, etc. Pero no solo esta continuidad relativa está dada en tanto tecnologías y soportes, lo que se pone en juego son procesos sociales y culturales altamente complejos de las diversas culturas que entran a la Escuela y generan modificaciones en las prácticas mismas. Aquí se puede observar en detalle, la heteronomía de las culturas escolares.

Finalmente, en el plano de la co-construcción cotidiana de las culturas escolares “es evidente que las generaciones jóvenes contribuyen con sus propias historias individuales y colectivas a la construcción de las culturas escolares” (Rockwell, 2010, p. 182). Historias que hacen parte de las voces de los actores que tradicionalmente no han sido escuchadas en las historias que regularmente transitan por los parajes de las culturas escolares de larga duración y de continuidad relativa. Dicha co-construcción cotidiana está presente en la interacción entre los sujetos que hacen y des-hacen cultura escolar en una trama que posibilita transformar el sentido de códigos, signos y símbolos heredados, que no se quedan estáticos, al contrario, se recrean propiciando otros usos de las herramientas y tecnologías culturales, e incluso, otras semánticas como formas de interacción. Todo esto “ha posibilitado hacer de la educación, no solo la conservación de los bienes, valores y saberes de la cultura, sino, un proyecto social a pulso, en muchas ocasiones,

contra marea” (Arango, Pérez-Ramírez, 2018, p. 17). Así, este plano de la co-construcción cotidiana de las culturas escolares ha de acoger “la profunda subjetividad de la experiencia escolar, es decir, la dimensión personal e interpersonal de su significado en cada historia de vida y en la historia de la humanidad” (Rockwell, 2010, p. 184). La Escuela es según esto, no solo un escenario de reproducción, sino y ante todo de posibilidad, de recomposición, de recreación, de resistencia.

Es por esto, que la cultura escolar se puede entender como “el orden simbólico-imaginario-práctico-material de una institución educativa particular, que se genera a partir de las luchas simbólicas de los diferentes actores en confrontación con las respectivas estructuras (normativas, regulaciones, directrices) del sistema educativo” (Klaus, 2018, p. 21). Es decir, la irreverencia en tanto insolencia y manifestación de no aceptación de ciertas normas, regulaciones y directrices se puede materializar más allá de su explosiva manifestación y ser conducida al lugar de la resistencia que, haciendo uso de la razón, del pensamiento, del debate y de la contradicción, es capaz de plantear crítica propositiva que desescolariza la escolarización de los procesos estandarizados y hace posible la generación de escenarios creativos y de realización colectiva, no solo individual.

DE LA ESCOLARIZACIÓN A LA EDUCACIÓN

La educación entendida como un acto socio-histórico requerido para hacer-se humano, para buscar su perfectibilidad, al vincularse a la escuela (en particular en la época moderna), se ha constituido históricamente un medio para instaurar culturas, hábitos y valores de generación en generación, manteniendo en muchos casos una función de reproducción y legitimación de tradiciones, asociadas principalmente a los intereses del Estado y la Iglesia. En este marco, la escolarización ha cumplido un papel fundamental al proveer los medios necesarios para una enseñanza obligatoria, que al mismo tiempo, terminó siendo la posibilidad, o mejor promesa, de garantizar el derecho a la educación no solo pública sino universal.

Ahora, si recogemos un poco la historia de la escuela y la escolarización desde de distintos autores (Comenio, 1992; Rousseau, 2014; Kant, 1988; Foucault, 2003/1975; Runge & Piñeres, 2015; Kohan, 2004; Cuesta, 2015; Gimeno, 2000; Illich, 1985; entre otros), encontramos al menos dos lecturas dicotómicas. La primera, ve en la escuela y su escolarización, las condiciones suficientes (espacios y tiempos definidos, currículos determinados, niveles y formas de agrupación de los estudiantes, docentes omnisapientes y directivos, enseñanza e instrucción que conduce a la acreditación social) para lograr un proceso que inculca y perpetúa la cultura y sus bienes. Aquí, la escolarización aparece

como posibilidad de educación, y por tanto de progreso, de civilización, de desarrollo; y su ausencia, como sinónimo de barbarie, de ignorancia, de analfabeta (Rios-Osorio, 2018). Esta comprensión, aunque puede tener elementos loables como la búsqueda al derecho de la educación, la igualdad, la libertad, el desarrollo, no ha sucedido así, al menos no siempre; basta citar el caso alemán (Prusia), uno de los países que desde la época moderna goza de mayor escolaridad y tradiciones pedagógicas, y sin embargo, cuna de una las mayores barbaries de la humanidad, ¿cómo explicarlo?

Una segunda comprensión, llama la atención frente al sistema de sometimiento y control que se ha generado alrededor de la escuela y su escolaridad, insistiendo en el fracaso escolar (en cuanto la escolaridad no se constituye en garantía de educación), en el incumplimiento de la educación universal (cobertura), en la brecha cognitiva (muestra a penas de la divergencias y clases sociales), e incluso, desde experiencias personales, la desidia frente a la monotonía y las formas de disciplinamiento. En este último caso, bien valen testimonios dados históricamente por hombres de ciencias y artes que eligieron no ser sujetos escolarizados, porque ello implicaba la marcación de itinerarios y destinos y, en su lugar, prefirieron tener la posibilidad desde la resistencia, de condiciones de descubrimiento, de crítica, de ensayo-error, de pensamiento creativo, que la escuela rutinizada impedía. Einstein, Da Vinci, Mozart, Newton, Lincoln, Agatha Christie, entre otros, dan testimonio de ello.

Ahora, entendido desde las culturas escolares, y a partir de las narrativas de docentes, nuestra postura es dialógica, histórica y cultural (Rockwell, 2010), que lleva a reconocer la diversidad y la pluralidad, atendiendo a acumulados, tradiciones y prácticas, pero también, a emergencias, transformaciones, trayectos y posibilidades que ofrecen otros ámbitos de formación, de hacer-se humano. Aquí educar es un arte que busca la perfección (Kant), y precisa de articulación con la realidad social y natural de quienes participan.

MOVILIDAD COMO ALTERNATIVAS DE RESISTENCIA EN LAS CULTURAS ESCOLARES

Este apartado propone como tesis el principio de movilidad como parte fundamental de las alternativas de resistencia en las culturas escolares. Entendemos por movilidad una capacidad que tiene los campos de sentido, como bien lo plantea Gabriel (2015), como sitios o lugares donde acontece algo. En este caso donde se hace presente lo educativo, la interacción educativa, como posibilidad de traslado, de transformación. Al mismo tiempo se asume como no permanencia, como posibilidad de

cambio, que contribuye, a partir de la generación de escenarios dinámicos a su fortalecimiento o debilitamiento.

Entonces, se puede afirmar que la alternativa de resistencia se fundamenta en procesos de relaciones que, más que transmitir o transferir saber, posibilitan el diálogo y la generación de saber, desde la construcción de escenarios participativos que, en muchos casos, trascienden las fronteras que propone la escolarización, en contraposición a los planteamientos críticos propuestos por Sloterdijk (2003), donde expone que, “el proceso de integración en la sociedad a través de la escolarización, tal como sucede en nuestro país, es un embobamiento *a priori* tras el cual el aprender ya no tiene oportunidad más de que las cosas vuelvan a ser mejores alguna vez” (p. 18).

Es importante resaltar que dichas fronteras no necesariamente son externas (los muros del aula, las rejas que encierran la arquitectura escolar, los patios, escaleras ...), sino más bien, se objetivaban resistiendo a aquello que se ha establecido como lo cotidiano, lo aceptado, lo ritualizado, lo normalizado. Así, se abren otros escenarios a los establecidos como concepción de escolarización. Esto como apelación a la diferenciación entre escolarización-escuela. Bien lo expresa el maestro al manifestar que,

Los primeros encuentros fueron en el parque educativo Perla Verde, todos los jueves de 5:00 p.m. a 8:00 p.m.; a cada encuentro asistían entre 15 y 17 contertulianos y contertulianas, a hablar de temas de su interés, que eran concertados por el grupo previamente, tales como: el destino, el amor, la guerra y la trascendencia divina, entre otros (N 4, 2018, párr. 12).

Se observa aquí, un primer proceso de movilidad, en el cual se descentraliza (negatividad que asume la escuela en su estructura física como centro) el acto del pensar, como resistencia a la cultura de la escolarización. Se podría afirmar con Helsper (2007) como un desplazamiento inicial del orden práctico y material que forma parte de lo que configura la cultura escolar. Este desplazamiento o descentramiento práctico y material del escenario educativo, y por ende de las posibles interacciones, genera de forma inicial unas luchas simbólicas, que ofrecen resistencia a las estructuras establecidas en la escolarización, que reglamentan, regulan y direccionan el acontecer educativo. En este sentido, se ofrece, como ya se afirmó, un primer momento en el principio de movilidad como alternativa de resistencia, el vencimiento de las fronteras de la escuela.

El descentramiento material, físico de la escuela, es generador de un escenario de pensamiento, que, como campo de sentido puede

sucedier fuera del espacio de la escolarización. Es importante tener presente, que dicha escolarización, es más que un lugar físico, es un tipo de ser, pensar, sentir, estar y hacer, que imposibilita ir más allá de los presupuestos, que pueden estar establecidos como marcos fronterizos de la cultura escolar (Giroux, 2000).

Es por esto que se hace uso del prefijo *des*, asumiéndolo como parte de la misma resistencia, que se ve objetivada en la narrativa aquí analizada. En este sentido, des-alumnización hace referencia a la negatividad o la acción inversa a la asunción ritualizada del papel del alumno, como aquel que está presto y dispuesto a recibir luz o alimento, de ese otro que se dice maestro como dador-emisor. Al respecto, en la narración se observa una perspectiva diferencial que caracteriza a los estudiantes que se hacen presentes en la configuración del Ágora,

Al transcurrir los meses, entre clases de filosofía, religión y ética (que eran las áreas que me correspondían por aquel entonces) pude observar que algunos de ellos sobresalían entre la gran masa amorfa, por sus personalidades excéntricas y sus preguntas irreverentes; lo que era muy incómodo para algunos profesores de otras áreas, que veían en estas conductas, actos de indisciplina y sabotaje a sus clases (N 4, 2018, párr.11).

Dentro de las estructuras de la escolarización (como parte de la cultura escolar) y en el papel establecido para el estudiante, lo que se concibe como irreverencia se ve como una forma de agresión a la regulación y la norma, como acto de indisciplina e irrespeto. Como ofensa hacia aquellos que, la misma cultura escolar ha situado en un puesto de poder o autoridad, el cual es orientado, ya sea por la misma jerarquía regulatoria, por la falacia saber-poder (Ferraris, 2012). Así, el Ágora como campo de sentido, como “plano de co-construcción cotidiana” (Rocwell, 2010), moviliza hacia un nivel de resistencia donde es el estudiante el que va reconociendo su propio conocimiento y capacidades, al mismo tiempo que va estableciendo y problematizando los contenidos educativos, los cuales generan “las oportunidades de armar ruido, de ser irreverentes y vibrantes” (Giroux, 2000, p. 8). Como ya se mencionó, eran ellos los que planteaban, de acuerdo con su interés las temáticas de diálogo y debate, lo que hace posibles escenarios otros.

Se reconoce que la movilidad, para ser asumida como alternativa de resistencia a las culturas escolares, presenta una doble vía, de adentro hacia afuera, y de afuera hacia adentro. La primera, parte de las propias dinámicas presentes en los procesos de interacción educativa (Franco y Monsalve, 2018). Aquí se hace evidente, que los sujetos que participan de estos procesos van generando las posibilidades para que

se de dicha movilidad. Esto se hace evidente en la narrativa, y en los comentarios que hace el maestro respecto a las actitudes excéntricas y preguntas irreverentes expuestas por los estudiantes, y que, para él, se convierten, no en cuestiones incómodas, sino más bien, en alternativas para el desarrollo de sus propias sesiones, lo que da por llamar “un caldo de cultivo para el pensamiento crítico y la enseñanza de la filosofía” (N 4, 2018, párr. 12).

Es posible afirmar que, lo anterior se hace realidad solo al momento en el que el maestro cambia de lugar de significación. A esto se le nombra como, la des-profesorización, que hace referencia a la inversión del significado o representación de aquel que se hace visible como autoridad de saber (falacia de saber-poder), que profesa lo que tiene (o supuestamente lo que tiene), lo que es y desea ser, o como aquello que presenta un sentido para esos Otros que lo adolecen o ignoran. Se observa en la narrativa, que en la co-creación del Ágora, el lugar del profesor se moviliza, es decir, va desapareciendo, convirtiéndolo en ese Otro que participa también del escenario en construcción.

Con el pasar de los meses se fueron consolidando cada vez más los procesos, los jóvenes del club leían cada vez más y se preocupaban por temas muy diversos: poesía, religión, política y educación conformaban el succulento festín de todos nuestros encuentros (N 4, 2018, párr. 13).

Lo anterior propugna un encuentro que tiene el sentido de la desestructuración, des-esquematización de aquello que configura las culturas escolares. Esto inicialmente generando escenarios de interacción que se disponen como escenarios de resistencia, es decir, de negación de aquello que se asume como dado. Aquí se hacen posibles dos planos de cultura (Cadenas, 2014). Un primer plano de interacción educativa, y un segundo plano de la cultura propia de la institución educativa (cultura escolar).

Es en este primer plano, donde se presentan las interacciones educativas, las cuales son generadoras del escenario del Ágora como campo de sentido, y, donde se hace posible el reconocimiento de contextos problematizadores, para los cuales, se crean semánticas, que no solo se tramitan como temas de dialogo o debate, “sino la propia capacidad de disponer de reglas de identificación de situaciones y de coordinaciones previas en la praxis de las interacciones” (Cadenas, 2014, p. 11).

Por otro lado, el principio de movilidad como alternativa de resistencia, presente en la vía de a fuera hacia dentro, hace posible que el Ágora abra las puertas, para que esos Otros no escolarizados en sentido material, lleguen a participar de la co-creación del escenario de interac-

ción, como un escenario de horizontalidad participativa. Así lo muestra la narrativa al mencionar que, "...A esto se sumaba la presencia de algunas personas de la comunidad que asistían asiduamente al club, y que desde su formación y experiencia enriquecían nuestras tertulias" (N, 4, 2018, párr. 13). Dicha movilidad como resistencia a la cultura escolar, se descentraliza, no solo en lo concerniente al descentramiento del lugar, sino, y al mismo tiempo, de los sujetos y objetos de reflexión. No es posible una alternativa de resistencia, sin una apertura a otras formas de pensar, sentir y actuar. Es decir, a una apertura al ser (otológico) y al conocimiento (episteme) que amplía la experiencia y los predicados subjetivos (Gabriel, 2015) que dan nuevos sentidos a los escenarios de interacción.

A MODO DE CIERRE

Se presentan en un primer momento y con carácter descriptivo, diversas emergencias no lineales a la hora de abordar la(s) cultura(s) escolar(es). Perspectivas de tipo: etnográficas, sociológicas, históricas, organizacionales, entre otras. Se deja claro entonces que, la perspectiva asumida aquí para problematizar y ampliar la comprensión de la cultura escolar, está en clave de la propuesta histórico-cultural de Elsie Rockwell, quien posibilita una lectura a partir de tres planos de interpretación a saber: de larga duración, de continuidad relativa y co-construcción cotidiana, cuyo énfasis se acentúa en este último nivel.

En un segundo momento, se asume como categoría emergente y tesis de carácter analítica el principio de movilidad como alternativa de resistencia a las culturas escolares de larga duración y continuidad relativa. Se asume este principio como capacidad de los campos de sentido, presentes en tres dimensiones: la material o física, la interpretativa-simbólica y la lógico-abstracta. Lo que hace posible reconocer, a partir del análisis de la narrativa tres tipos de desplazamientos que resisten la escolarización: de lugares y tiempos (como movilidad física-ruptura de las fronteras de la escuela). De interacciones-sujetos (como movilidad de los sitios de saber-poder). Y por último, de movilidad semántica (como des-estructuración de los signos, significados y sentidos de las culturas escolares). Entonces, es posible afirmar que dicha movilidad como alternativa de resistencia, configura el Ágora en tanto descentralización, des-alumnización, des-profesorización, es decir, des-ocultamiento de la escolarización.

BIBLIOGRAFÍA

Acaso, M. (2013). *REDUvolution. Hacer la revolución en la educación*. Bogotá: Paidós.

- Akinson, R. (1997). Narrative Turn a Blind Alley? *Qualitative Health Reserch*, 7, 325-344. Doi: 10.1177/104973200129118499.
- Arango, E.; Pérez-Ramírez, F. (2018). *Educación y territorios*. Rionegro: Fondo Editorial Universidad Católica de Oriente.
- Bochner, A. (2001). Narratives Virtues. *Qualitative Inquiry*, 7, 131-157. Doi: 10.1177/107780040100700201
- Bolívar, A. (2002). ¿De nobis ipsi silemus? Epistemología de la investigación biográfico narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1), pp. 1-26. Doi: 10.4236/ojn.2014.46045
- Cadenas, H. (2014). Cultura y diferenciación de la sociedad: cultura en la sociedad moderna. *Polis, Revista Latinoamericana*, 39. Recuperado de [http:// journals.openedition.org/polis/10487](http://journals.openedition.org/polis/10487)
- Comenio, J. A. (1986). *Didáctica Magna*. Madrid: Akal.
- Cuesta, R. (2005): *Felices y escolarizados. Crítica de la escuela en la era del capitalismo*. Barcelona: Octaedro.
- Deal, T. y Peterson, K. (1990). *The Principal's Role in Shaping School Culture*. Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement.
- Deal, T. y Peterson, K. (2009). *Shaping School Culture: Pitfalls, Paradoxes, & Promises*. San Francisco: Josey-Bass.
- Depaepe, M; y Simon, F. (1995). *Is there any Place for the History of "Education" in the "History of Education"?* EEUU: A Plea for the History of Everyday Educational Reality in- and outside Schools. *Paedagogica Historica*, 31 (1), 9-16.
- Ferraris, M. (2012). *Manifiesto del nuevo realismo*. Santiago: Ariadna.
- Foucault, M. (2003). *Vigilar y Castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Franco, J. y Monsalve, A. (2018). Educative disruption: integral system of formation for the research education. *Revista Boletín REDIPE*, 7(12), 186-200. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6728831>
- Fullan, M. (2002). *El significado del cambio educativo: Un cuarto de siglo de aprendizaje. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 6(1-2), 1-14. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1080/00405849509543685>

- Gabriel, M. (2015). *Por qué el Mundo no Existe*. Barcelona: Pasado y Presente.
- Gimeno, J. (2000). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Morata.
- Giraldo, W. (2018). *Aletheia: entre filosofía, literatura, camándulas y crucifijos*. Narrativa (4). Rionegro, Archivo Propio, Centro de Pensamiento Pedagógico, nodo Oriente.
- Giroux, H. (2000). Public Pedagogy and the Res-ponsibility of Intellectuals: Youth, Littleton, and the Loss of Innocence. *JAC: A Journal of Composition Theory*, 20(1), 9-42.
- Goodlad, J. (1975). *The Dynamics of Educational Change: Toward Responsive Schools*. New York: McGraw-Hill.
- Julia, D. (1995). La construcción de las disciplinas escolares en Europa, en RUIZ Berrio, J. (Ed.): *La cultura escolar en Europa. Tendencias históricas emergentes* (pp. 45-78). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Kant, E. (1998). *¿Qué es la Ilustración?* Madrid: Alianza.
- Kohan, W. O. (2004). *Infancia. Entre Educación y Filosofía*. Barcelona: Laertes.
- Ouchi, W. (1982). *Teoría Z*. Buenos Aires: Orbis.
- Rios-Osorio, E. (2018). Infancia, entre subjetivación y sujetación. Una mirada desde la antropología histórico pedagógica. *Revista Kénosis*, VI(10), 64-80.
- Rockwell, E. (2010). Tres planos para el estudio de las culturas escolares en Elichiry, N. E. (Coord.) *Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate* (pp. 25-40). Buenos Aires: Manantial.
- Schein, E. (1988). *La cultura empresarial y el liderazgo*. Barcelona: Plaza & Janés.
- Sloterdijk, P. (2003). *Crítica de la Razón Cínica*. Barcelona, Siruela.
- Smircich, L. (1983). Concepts of culture and organizational analysis. *Administrative Science Quarterly*, (28). Cornell.
- Terron, A. (2015). *Milestones in the affiliation to professional teachers' associations. The situation in Spain*. España: Historia y Memoria de la Educación, pp. 93-130. Sociedad Española de Historia de la Educación.

- Tyack, D; Cuban, L. (1995) *Tinkering toward Utopia*. Cambridge: Harvard University Press.
- Vincent, G. (1980) *L'école primaire française. Étude sociologique*. París: Presses Universitaires de Lyon. Éditions de la Maison des sciences de l'homme.
- Viñao, A. (1996). *La historia de las disciplinas escolares*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Waller, W. (1932/2014). *The Sociology of Teaching*. New York: Martino Fine Books.
- Rousseau, J.-J. (2014). *Emilio o la educación*. Madrid: Alianza.
- Runge Peña, A. K., & Piñeres Sus, J. D. (2015, julio-diciembre). Theodor W. Adorno: Reflexiones sobre formación (Bildung) y semiformación (Hallbbildung) en el contexto de una crítica ilustrada a la ilustración. *Itinerario Educativo*, (66), 249-280
- Viñao, A. (1998). *Tiempos escolares, tiempos sociales*. Barcelona: Ariel.

CULTURA ESCOLAR, MEMORIA Y RESILIENCIA: UNA OPORTUNIDAD DE REPENSAR EL QUEHACER PROFESIONAL DEL MAESTRO EN EL BAJO CAUCA ANTIOQUEÑO

Federico Agudelo Torres*

Marlon Vanegas Rojas**

*Un verdadero efecto de formación
es un efecto de transformación,
Una invitación a deshacerse de sí,
para trasegar un camino incierto.
Mélich, 2016*

INTRODUCCIÓN

El presente texto pretende evidenciar y responder a las múltiples y variadas relaciones que se presentan entre la cultura escolar, la memoria y los procesos formativos que se constituyen, a su vez, en la génesis y el origen de una cultura de la resiliencia en la escuela de la zona del Bajo Cauca antioqueño. Así, nuestro título se configura en pregunta, es decir: ¿cómo repensar el quehacer profesional del maestro del Bajo Cauca antioqueño, desde la reconfiguración de la cultura escolar, el rol de la memoria y la cultura de la resiliencia?

Es de resaltar que este escrito está enmarcado en el proyecto inter-universitario titulado: cultura escolar profesionalidad pedagógica

* Magíster en Educación, docente adscrito a la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad Católica Luis Amigó y miembro del grupo de investigación "Educación, infancia y lenguas extranjeras. Jose.agudeloto@amigo.edu.co

** Magíster en Educación, docente adscrito a la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad Católica Luis Amigó y miembro del grupo de investigación "Educación, infancia y lenguas extranjeras. marlon.vanegasro@amigo.edu.co

y trayectos biográficos profesionales, un estudio de cualitativo en las nueve subregiones del departamento de Antioquia.

Para la realización del mismo nos servimos de una investigación de corte cualitativo, enmarcada en el enfoque autobiográfico-narrativo, complementado con técnicas interactivas, tales como: la foto-narrativa, la cartografía social y la elaboración de narrativas próximas y cercanas al quehacer profesional del maestro. Resulta menester hacer alusión a varias de las características primordiales del territorio que compone la zona del Bajo Cauca antioqueño, territorio en el que se imbrican las culturas, las tradiciones, los lenguajes y las heterogéneas cosmovisiones del quehacer del pueblo paisa y las prácticas culturales del pueblo costeño. En términos expresados por González (1999), se vive y se co-construye una común-uniión en medio de una mixtura cultural.

El texto, a su vez, cuenta con tres subtítulos: sobre la cultura escolar, sobre la memoria y sobre la resiliencia, fenómenos que resultaron ser de valiosa cuantía durante la fase de recolección y análisis de información. De igual manera se hace entonces necesario reconocer aspectos tales como la presencia de la violencia multifactorial en la zona, el miedo en las voces de algunos maestros y los anhelos irredentos, cercanos a una posible paz, en las voces de otros educadores.

Entre los principales hallazgos advertidos durante el despliegue de la investigación misma tenemos: la capacidad del maestro por enseñar y el deseo de intervenir en el tejido social, que han hecho de la cultura escolar y de la profesión docente un oficio lleno de compasión y generador de resiliencia. De igual manera, la destreza que se obtiene y se emplea en pro de buscar acuerdos con la comunidad educativa ha generado en una visión amplia y generosa del contexto social, económico y político en el cual se circunscribe la escuela, así mismo la necesidad de manejar un lenguaje asertivo con los compañeros y los diversos líderes sociales que han hecho del rol del educador, un nuevo líder de la comunidad. A su vez, la necesidad de innovar e improvisar en pos de mejorar los procesos académicos y suplir, en muchas veces, la falta de recursos, le han convertido en un hacedor de nuevas metodologías. En este sentido el recurrente accionar, desde posturas llenas de esperanza y exhortadoras al cambio, le han demandado a la escuela del Bajo Cauca antioqueño, la necesidad de re-significar la memoria de aquellos asuntos que se han convertido en la cotidianidad misma de la subregión y que ameritan una lectura más amplia, vasta y generosa.

SOBRE LA CULTURA ESCOLAR EN EL BAJO CAUCA ANTIOQUEÑO

Hemos de partir de una idea clara, a saber, la imposibilidad de concebir una escuela que no logre ser permeada por las vicisitudes y los avatares que le resultan consustanciales al mundo de la vida. Así, nos

resulta menester comprender que los azarosos cambios que se presentan en la región del Bajo Cauca antioqueño, son también los movimientos y los devenires de la escuela que en dicho territorio habita. Las movilidades, las oscilaciones y los vaivenes sociales, económicos, políticos y culturales que se albergan en esta particular subregión del departamento, se constituyen también en importantes fuentes de cambio y generadoras de nuevas perspectivas de pensar e interpretar el rol de la cultura escolar. En términos de González (1999), resulta menester re-significar, de manera constante, elementos tales como el lenguaje, las creencias, las visiones de mundo, las concepciones de realidad e incluso la gastronomía; en procura de advertir las enormes relaciones que se imbrican entre el mundo de la vida y la vida que constituye el mundo de la escuela.

La cultura escolar hace referencia, precisamente, a toda esa urdimbre que se teje entre los diversos sujetos que habitan el territorio escolar, sus prácticas cotidianas, sus trayectos biográficos, sus amplias y vastas maneras de comprender e interpretar la realidad, hasta el punto en el que comprenden la teleología misma de la escuela. En este sentido Hargreaves (1996), hace alusión a cuatro tipologías de cultura escolar, entre las que ubica, la individualista, la colegiada artificiosa, la balcanizada y la colaborativa; mismas que permiten la fusión y la emergencia de otras tipologías, cada una de ellas enmarcadas en ámbitos culturales movedizos y variables. Así por ejemplo, en la subregión del Bajo Cauca antioqueño, pueden evidenciarse estas tipologías enunciadas por Hargreaves, pero con importantes diferencias.

Las movilidades propias de la zona en cuestión, hacen que la cultura escolar sea epicentro de neófitas teleologías. En el caso de la descontrolada explotación minera, la escuela se ha convertido en un importante foco de reflexión en torno a la importancia y el cuidado del medio ambiente, reflexión que supera por mucho, la realizada en otras escuelas que no poseen dicha problemática. El caso de la violencia que impera en la zona también ha modificado las conductas y las prácticas escolares de los sujetos que habitan el mundo de la escuela, en procura de ayudar a gestar individuos resilientes y con capacidad de adaptación y transformación. En este sentido uno de los docentes de la zona hacía referencia a la importancia que tiene para la escuela, el enseñar a los educandos, maestros y comunidad en general a reconocer su entorno, su contexto y los devenires que se dan en los mismos, en pro de la supervivencia de todos (P.1BC).

Nos es claro entonces, tal como lo enunciara Santos Guerra (2007), que la escuela no es solamente un lugar para aprender y enseñar, sino un lugar para sentir las inquietantes presencias de todos aquellos que constituyen la otredad del sujeto. La escuela ha de ser, además, un

territorio para comprender y atender la interpelación que proviene de aquellos otros sujetos que no son como el individuo que interpela. En este contexto resulta importante hacer alusión a la imperiosa necesidad que ha de habitar el aula de clase en procura de ofertar diversas visiones volitivas y emotivas a los sujetos que en dichas aulas se co-construyen. Es decir, no existe una cultura escolar, entendida como todas aquellas prácticas, reflexiones y teorizaciones que se dan en el mundo de la escuela, que no se advierta permeada por el móvil devenir que oferta el mundo en el que está circunscrita la escuela. Así, el maestro, en palabras de Bolívar (2002), ha de ser un importante hermeneuta de la realidad que habita y se co-construye en la escuela. En este sentido el maestro trasciende su histórico rol de enseñante y se adentra al complejo mundo de la interpretación, con lo cual está en la posibilidad de re-significar su propia palabra, en tanto hace nuevas y más arriesgadas lecturas de realidad. En este sentido uno de los directivos convocados a la investigación nos decía:

El arraigo a la región, al territorio y al río, evidencia la íntima relación que ha de existir entre el quehacer del maestro, la existencia de la escuela y el ser mismo de la comunidad. Es necesario respirar el aire de esta zona, para comprenderla y si fuese posible...transformarla (P.2 BC).

De ahí que resulte imperativo, en pro de comprender la cultura escolar de la subregión del Bajo Cauca antioqueño, advertir las múltiples relaciones que se tejen entre la escuela y el río, entre las culturas costeñas y antioqueñas que se ubican en la zona, así como el rol que juegan las diversas violencias que se experimentan en la zona y permean la escuela misma. Una de las docentes partícipes en este trabajo afirmaba: ser maestra en el Bajo Cauca antioqueño es estar presta a conmoverse con las historias de vida de los educandos, algunas de ellas tan fluctuantes como el río (P.4BC).

SOBRE LA MEMORIA Y EL OLVIDO EN LA ESCUELA DEL BAJO CAUCA ANTIOQUEÑO.

Pensar en la importancia de la memoria, como aquel parentesco y aquel eslabón que vincula al hombre del presente con sus tradiciones, sus prácticas y sus maneras de comprender el mundo, en tanto le permiten saberse artífice y co-constructor de un futuro que le continuará; resulta ser importante y valioso asunto. A su vez, poseer la capacidad de olvidar esos avatares que se constituyen en lastre e impedimento para abrirse a nuevas oportunidades, resulta ser también una cuestión vital. La subregión del Bajo Cauca antioqueño, particularmente la escuela que en

dicho territorio habita, ha de saber mucho de memoria y olvido, pues sin lugar a dudas posee historias que resultan dignas ser recordadas y es proveedora de otras tantas que se quisieran olvidar.

Las experiencias, las prácticas escolares, las maneras de pensar el mundo, las complejas formas de interpretar las violencias y las acciones violentas que han estado presentes en la escuela de esta subregión, claman por decir una palabra, desbordan los currículos oficiales y están prestas a narrar nuevas visiones de mundo. En palabras de Delory-Momberger (2015), es importante recordar que el ser humano hace la experiencia de su vida y de él mismo, en el tiempo.

Tiempo que exhorta a los sujetos a convertirse en contadores de historias, en narradores de aventuras y desventuras, en testigos de lejanas palabras y en protagonistas de cercanos discursos, en este sentido, Connelly y Clandinin (1995), afirman que los seres humanos son organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, viven vidas relatadas. Así, los relatos de los individuos que habitan el mundo de la escuela del Bajo Cauca antioqueño, están llenos de historias para reivindicar y de otras tantas para olvidar. Es importante hacer alusión a que no es ese olvido que está alejado de los tiempos y los espacios en los que acaecieron determinados fenómenos, sino aquel olvido que sueña con la transformación en asuntos mejores, con aquella transformación que le otorga al sujeto un lugar para ser, en tanto ese ser posee una palabra para decir. En este sentido Bruner (1998), nos exhorta a pensar que toda narrativa es una forma particular de hacer y co-crear realidades.

La memoria entendida como esperanza y el olvido comprendido como potencia y oportunidad, le otorgan al sujeto que se narra, la posibilidad de reinventarse y co-construirse, cada vez que puede y desea decir su palabra y su pensar. La reivindicación del sujeto en el Bajo Cauca antioqueño, es una tarea que posee la escuela y que le demanda indecibles esfuerzos. La experiencia no es solamente la acción configurada lo que se hace, es además la reflexión que ha de acompañar dicho hacer. El refugio en el propio yo, se constituye en un recobrar de la memoria y una oportunidad de hacer del olvido, un elemento de transformación.

Así, uno de los educadores nos refería: “todas las experiencias contadas les ayudarán a nuestros estudiantes a no dejarse echar cuentos de nadie. Que conozca a sus amiguitos, a sus profesores y a la comunidad, a través de sus historias” (P.6BC). El gestar de la memoria y el ejercicio del olvido le ofertan nuevas fuerzas a los maestros y a las comunidades de este vasto territorio, el conocer y el conocer-se, redundan en nuevas fuerzas transformadoras de la escuela y la comunidad. En tanto se comprenda toda narración como un acto de desnudar el alma y su palabra, como un ejercicio de auto-reconocimiento y como un

reconocimiento que le permite al sujeto saberse artífice y protagonista. En este sentido uno de los educadores nos decía: “sin un oportuno ejercicio de la memoria y sin un adecuado proceso de olvido, el papel de la escuela, será siempre un asunto de repetición” (P.9BC).

SOBRE LA RESILIENCIA EN LA ESCUELA

Cuando la escuela se encuentra en un contexto completamente desfavorable y caracterizado por las secuelas y cicatrices que el conflicto armado ha dejado en una población como la del bajo Cauca antioqueño, la escuela se vislumbra como única alternativa posible de salvación. En palabras de un maestro que ha vivido la inclemencia de la guerra y la violencia en la ruralidad y en las riberas del río Cauca nos relata:

La escuela es el único medio que estos niños y niñas tienen para salir adelante y ayudar a sus familias. También ven en ella un lugar agradable en el cual juegan, comparten con sus compañeros y aprenden. Todo esto hace que uno se enamore de su profesión y aporte cada día más desde lo personal. En ocasiones se hace necesario tocar puertas económicamente para ayudar a cumplir ese sueño de cientos de niños y verlos reír felices.

De acuerdo con Uriarte (2006), las necesidades sociales son las que en mayor medida motivan a los escolares, más que las necesidades de tipo cognitivo. Los niños quieren ir a la escuela para estar con sus amigos, con los cuales disfrutan y aprenden habilidades interpersonales importantes para su formación (p. 11). Tal y como se evidencia en el fragmento anterior, el disfrute de la vida escolar y la integración con los compañeros es un factor psicológico de carácter adaptativo que favorece salir adelante a pesar de la adversidad.

Por otro lado, se dibuja la presencia de un maestro resiliente y enamorado de su profesión, pese a las adversidades que ha tenido que enfrentar como testigo y víctima del conflicto armado. Los maestros resilientes han encontrado estrategias a nivel personal, familiar y social que les han permitido salir adelante, generar un nuevo proyecto de vida y sobreponerse al dolor, el miedo y la zozobra. Esto ha hecho que los maestros se valgan de estrategias de afrontamiento que les permita compensar el abandono del Estado, tal y como lo manifiesta un maestro en una de sus narrativas:

En ocasiones, como maestro me tocó vivir cómo el olvido del Estado frente a la educación rural nos afecta de manera directa, pues en muchos casos, sólo existe el nombre de escuela en

papeles y la realidad es otra. En muchos casos es un espacio físico organizado por la misma comunidad y los docentes para que los niños y niñas puedan obtener nuevos aprendizajes. Esto permite fortalecer el trabajo en equipo de la comunidad educativa, ya que al tener poco apoyo del gobierno hacemos lo que esté a nuestro alcance para lograr sostener la escuela. De este modo maestros y escuela se convierten en el tesoro más importante de la comunidad.

En palabras de Guerrero (2006), la resiliencia comunitaria se refiere a las instituciones que propenden por el mejoramiento de la calidad de vida de los integrantes y comunidades, de esta forma la escuela desempeña un papel fundamental en tanto agrupa de manera estratégica todos los recursos, psicológicos y físicos, que puedan necesitar las víctimas en el proceso de reconstrucción del tejido social (p. 25). Sin embargo, es necesario reconocer que la escuela ante una realidad que la desborda, se encuentra en riesgo de ser sumergida en medio de la conflictividad. De acuerdo con Uriarte (2006), la escuela falla cuando no da respuestas adecuadas a las necesidades educativas de todos los alumnos y no compensa las limitaciones de origen familiar o social que afecta a alumnos procedentes de familias problemáticas y de medios desfavorecidos socioculturalmente.

Sin embargo, y de acuerdo con Cortés (2019), la resiliencia se define como la capacidad del ser humano a hacer frente a las adversidades de la vida y ser transformado por estas. Desde una perspectiva educativa, se puede decir que este concepto se refiere a los procesos de adquisición, re-interpretación y transformación de aprendizajes a la hora de enfrentar situaciones conflictivas y adversas (p. 177). En zonas alejadas donde las escuelas se pierden en medio de la ruralidad, es posible encontrar imágenes como la que se presenta a continuación y que revela de alguna manera las dinámicas que se ponen en juego a la hora de construir una identidad resiliente:

El maestro en la zona rural puede vivenciar el sacrificio que los campesinos tienen que hacer para lograr salir adelante por medio de la educación, pues en algunos casos para llegar a la escuela hay niños y niñas que tienen que salir de su casa siendo las 5:00 am por un camino de herradura y con una lámpara para poder llegar al colegio a cumplir su jornada escolar que inicia a las 7:00 am y culmina a la 1:00 pm. En ocasiones cuando el invierno alimenta con agua las hermosas montañas del campo, sólo por el deseo de estudiar, los niños y niñas logran llegar al colegio con un plástico encima y con botas de caucho.

En muchas ocasiones, los maestros y maestras se convierten en tutores de resiliencia. En palabras de Rubio y Puig (citados por Castillo y Palma, 2016) el tutor de resiliencia es una persona cercana, un sacerdote, un docente, un familiar o un amigo que está dispuesta a brindar apoyo. El tutor de resiliencia parte de la relación de confianza que se establezca y la red de apoyo que se pueda tejer. Esto permite que se reestablezca los lazos de confianza y compañerismo, la posibilidad de plantear un nuevo proyecto de vida y desarrollar una actitud más positiva frente a la vida. Sin embargo, ante las situaciones adversas, muchas veces inconcebibles, surgen preguntas e inquietudes frente a las identidades resilientes: ¿Cuáles son los dispositivos educativos que se activan para la construcción de identidades resilientes? ¿Qué tipo de aprendizajes se ponen en juego?

Ser docente en el contexto rural y vivenciar lo que tienen que hacer sus habitantes para cumplir sus sueños me ha llenado de amor por lo que hago más que de vocación y esa pasión y disfrute trato de transmitirlo a diario a la comunidad educativa en general. Aprendemos del ejemplo, por lo tanto, no podemos esperar que los estudiantes sean dedicados, si nosotros no lo somos; que sean creativos, si de nosotros sólo obtienen los mismos caminos y formas una y otra vez; que sean apasionados en su carrera, si nosotros no transmitimos pasión por lo que hacemos, que amen lo que hacen, si no les mostramos que amamos nuestra labor docente.

En la reflexión elaborada por una de las maestras se encuentran esbozadas las características de una maestra resiliente, una tutora de la resiliencia:

Finalmente puedo decir que aprendí a preocuparme más por la educación de mis estudiantes no solo con los temas contemplados en el plan de estudio sino por su formación como personas, la vida en comunidad, el respeto por el otro., aprendí que la vida de tus estudiantes te marca y que por mucha teoría o conceptos que hayas adquirido en el proceso de formación, el verdadero aprendizaje se da en el aula, con aquellas personas que te observan como un erudito, pero yo los observo a ellos como una caja de sorpresas que muchas veces me intimida.

Según lo planteado por Graneer y Fores (citados por Castillo y Palma, 2016), se puede plantear que algunas características de las comunidades que fomentan la resiliencia se caracterizan porque muestran una alta

autoestima y arraigo por su lugar de procedencia, comparten valores como la solidaridad o el emprendimiento, cuentan con la capacidad de ver alegría en medio de la adversidad y generan liderazgo, tal y como lo manifiesta uno de los maestros en su narrativa:

En esta vereda aprendí a amar a esas personas que se volvieron parte de mi ser; para ellos yo era el líder de la vereda, el consejero, la persona a quien le tenían mucho respeto y cariño, la persona que gestionaba ante el alcalde lo que faltaba en la comunidad o en la escuela. Algunas veces, los niños y yo sentíamos dolor de cabeza o alguno se malograba jugando y no había nada a la mano qué darles para curarlos. Ante esta situación me dirigí al alcalde para que me regalara un botiquín y él me mandó a una farmacia donde el farmacéutico me dio una lista impresionante de pastillas, algunos remedios y material de primeros auxilios; todo bien explicado para que sirviera a cada uno.

Por otro lado, Melillo (citado por Venegas y Gómez, 2015), plantea que la resiliencia se cimienta en varios preceptos, como lo son la capacidad de analizarse a sí mismo, la independencia emocional, habilidades para relacionarse con otros, visión positiva, estrategias para resolver los problemas, comprender el contexto y actuar de forma moral y humana, y reconocer capacidades, debilidades y temores. Tal y como lo refiere un maestro en su narrativa al evocar las palabras de una de sus estudiantes:

Yo paso el río en la canoa con mis hermanitas porque tengo ganas de aprender y salir adelante para ser una enfermera y ayudar a mi papá y mi mamá y darles una mejor vida; ellos se preocupan cuando está lloviendo o cuando el río está crecido. Y por ellos me vengo en la canoa a estudiar.

Con respecto al significado del concepto de resiliencia en el campo educativo, Cortés (2019), propone abordar tres apuntes para entender un enfoque pedagógico crítico de la resiliencia. El primero surge de la praxis biológica o neurológica, es decir que se activan los modelos y esquemas mentales, las redes cognitivas para establecer nuevas relaciones. El segundo apunte tiene que ver con la praxis bio-política, es decir, actos educativos que propenden por la búsqueda de la dignidad y felicidad en la escuela. El tercer y último apunte se refiere a la praxis educativa, es decir, a la capacidad de aprender, desaprender, construir y deconstruir.

Es a partir de estas tres praxis que propone Cortés (2019), que se hace posible un abordaje y posicionamiento diferente para comprender la resiliencia como acto y una cualidad humana. De todas formas, considerando el carácter natural de la educación, es posible comprender la resiliencia desde los actos políticos de los sujetos sobre los contextos sociales. Por ello, en palabras de este autor, se hace posible explicar de qué manera la resiliencia, desde estos tres apuntes, se establece como un acto político transformador, más que una mera competencia humana susceptible al entrenamiento.

CONCLUSIONES

La escuela de la subregión del Bajo Cauca antioqueño, sigue siendo un contexto privilegiado para la construcción de la resiliencia, la resignificación de la memoria y la co-construcción de una adecuada y pertinente cultura escolar. Asuntos tales que también han de ser comprendidos e interpelados en consonancia con el rol de la familia en el proceso formativo de los educandos. El surgimiento nuevamente de la escuela en medio del conflicto armado, es un reto que deben afrontar los maestros de generaciones venideras. La perspectiva de la resiliencia en la escuela requiere también de la preparación de educadores resilientes, capaces de afrontar las dificultades cotidianas que se presentan en el transcurrir de la vida escolar, ávidos de reinterpretar y reconfigurar la memoria heredada de tiempos violentos y con la capacidad de advertir la cultura escolar como aquel collage en el que intervienen todos los agentes involucrados en el acto mismo de educar.

La formación de educadores para los retos actuales ha de incluir necesariamente la creatividad, la iniciativa y el sentido del humor. Los educadores han de desarrollar estrategias proactivas de afrontamiento, de empatía y optimismo, en definitiva, todas aquellas características y estrategias que ayuden a transformar las actitudes negativas en oportunidades para la transformación y la esperanza.

Pese a las circunstancias, los maestros y maestras del Bajo Cauca antioqueño han encontrado diversas estrategias para hacer frente al miedo, al dolor y a la zozobra. Ayudar a que familias y estudiantes retoman el control de sus vidas ha sido una tarea difícil y dantesca. Sin embargo, se hace necesario buscar formas de acompañarlos en este proceso, en especial en atención a la salud mental y estrategias de afrontamiento, buscando elaborar y sanar las heridas que ha dejado el conflicto armado en las puertas de la escuela. Así, comprender que la memoria no es solamente un lugar para guardar, sino un territorio lleno de posibilidades, se convierte uno de los más importantes retos para la escuela de esta subregión del departamento.

Se puede concluir que los niveles de resiliencia en el profesorado han sido más bien altos, en tanto que han logrado intervenir en el tejido social, liderando procesos de reconstrucción e intervención comunitaria como mediadores de paz en la resolución de conflictos familiares y comunitarios. Es decir, el maestro de esta zona ha logrado comprender que la cultura escolar desborda, por mucho, los muros de la escuela; en tanto le exhorta a re-interpretar el mundo que le circunda y le co-construye. El reportorio psicológico del que disponen les permite servir de apoyo y de referencia ante la adversidad. Características de personalidad como el positivismo, el buen sentido del humor y la capacidad de autogestión, son asuntos que favorecen la creación de redes de apoyo y de actitudes resilientes tanto en la comunidad como en los estudiantes. De esta manera queda plasmada la enorme necesidad y la vasta oportunidad que habita en la re-significación de la cultura escolar, la memoria y la resiliencia en la escuela del Bajo Cauca antioqueño.

BIBLIOGRAFÍA

- Acosta, I. (2018, 6 de febrero). *La resiliencia, una mirada hacia las Víctimas del Conflicto Armado Colombiano*. Especialización en Psicología Jurídica y Forense. Trabajo de Grado. Bogotá: Universidad Santo Tomás. Recuperado de: www.repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/10323/Acostaibeth2018.pdf
- Bolívar, A. (2002). ¿De nobis ipsis silemus? Traducción: Guardemos silencio sobre nosotros mismos): Epistemología de la investigación biográficanarrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1). Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>
- Bruner, J. (1998). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Castillo, A y Palma E. (2016). *Resiliencia en mujeres viudas por el conflicto armado vinculadas a FUNVDA en Tumaco*. Tesis de Maestría. Santiago de Cali: Pontificia Universidad Javeriana.
- Connelly, M. y Clandinin, J. (1995). Relatos de experiencia e investigación educativa, en Larrosa, J. et al. (Comp.), *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (pp. 11-59). Barcelona: Laertes/ Psicopedagogía.
- Cortés. P. (2019). *Resiliencia, identidad y pedagogía crítica: descolonizando las perspectivas de la transformación hacia una mirada política*. En: *Perspectivas Decoloniales sobre la Educación*. Málaga: Unicentro.

- Delory-Momberger, C. (2015). *La condición biográfica: ensayos sobre el relato de sí en la modernidad avanzada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Gonzales, L. (1999). *Pueblo en vilo*. México: Fondo de cultura económico.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad. (Cambian los tiempos, cambian los profesores)*. Madrid: Morata.
- Santos Guerra, M.A (2007) *Arqueología de los sentimientos en la escuela*. Buenos Aires, Argentina: Bonum.
- Uriarte, J. (2006). Construir la resiliencia en la escuela. *Revista de Psicodidáctica*, 11 (1), 7-23. Universidad del País Vasco Vitoria-Gazteis.
- Venegas, B y Gómez C. (2015). *La resiliencia en la construcción de los proyectos de vida: Una perspectiva de la mujer víctima de desplazamiento forzado* (trabajo de grado). Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD, Popayán, Colombia.

EL SABER DE LA EXPERIENCIA. MAESTROS REESCRIBIENDO SUS PRÁCTICAS EN COMUNIDADES DE APRENDIZAJE*

Olga Patricia Ramírez Otálvaro**

INTRODUCCIÓN

Los maestros en el país cumplen funciones asociadas a la formación, enseñanza y evaluación de los estudiantes según las áreas disciplinares que regulan el sistema educativo formal, exigiéndoles ello, diseño, promoción, mantenimiento o innovación de sus prácticas pedagógicas. Profesionales con la responsabilidad legal, profesional y social de explicitar en sus acciones, discursos y relaciones, las posturas pedagógicas de la institución educativa en la cual se encuentran inscritos, haciendo eco de su idoneidad, ética personal y pedagógica (CRC, 1994).

* Proyecto de investigación autónomo (2018-2019), Grupo Senderos de la Facultad de Educación y Ciencias Sociales del Tecnológico de Antioquia, Institución Universitaria (TdeA). Enmarcado en el Acuerdo de Voluntades entre la Fundación Empresarios por la Educación, Natura Cosméticos Colombia y TdeA, IU (2016 a la fecha). Proyecto acompañado por Subsecretaría de Planeación - SEDUCA.

** Doctora en Psicología de la Educación, Cultura y Sistemas Semióticos de la Universidad Autónoma de Barcelona (Bellaterra, Cataluña), Magíster en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana en convenio administrativo con la Universidad Medellín (Medellín), y Licenciada en Educación Especial de la Universidad de Antioquia (Medellín). Adscrita en docencia a la Maestría en Educación e investigadora del Grupo Senderos, Facultad de Educación y Ciencias Sociales del TdeA, I.U. Contacto: oramirez@tdea.edu.co

De esta manera, los maestros asumen el compromiso de promover prácticas oportunas para hacer frente a las necesidades, expectativas, requisitos y brechas de aprendizaje, conocimientos y competencias de los estudiantes, traducir los estándares de conocimiento de las áreas disciplinares en la enseñanza, y demostrar competencia pedagógica, dominio de un saber y su enseñabilidad, y liderar acciones para vincular a la familia en la formación integral de los estudiantes. “Actuación intencional idónea para la cual se exige establecer múltiples relaciones entre el conocimiento particular puesto en escena y el entorno sobre el cual se actúa” (Bogoya, 2000, p. 11, citado en Velásquez, 2010, p.13). Quienes están en la educación rural deben, además, contribuir al bienestar, dignidad, inclusión y equidad de las poblaciones locales, como alternativa para afrontar la multiplicidad de problemas y conflictos que afectan dichos contextos (Marín y Mendoza, 2016).

La regulación sobre el alcance de dicho encargo, no significa que sea priorizado en el sistema educativo, al contrario, no se cuenta en el país con un concepto unificado sobre la calidad de la profesión, no se encuentran alianzas coordinadas para el fortalecimiento de competencias y movilización de aprendizajes entre quienes forman, evalúan, contratan y los mismos maestros, las metodologías de actualización por lo general son inadecuadas, por fuera de las instituciones más teóricas que prácticas, diseñadas por expertos que desconocen la cultura escolar, entre otras (OCDE, 2016).

En resumen, los maestros no cuentan con recursos y condiciones para comunicar de manera sistemática lo que hacen, impidiendo ello, que los sectores estatal, académico, investigativo y social, valoren y validen sus discursos y acciones; limitación más para organizarse desde culturas profesionales de aprendizaje que les permitan escribir, publicar, potenciar capacidades, identidades, prácticas y romper paradigmas sobre su función y la educación pública.

Los profesionales aludidos, tienen prioridad en este proyecto, porque son ellos y su quehacer, modificado cada día, quienes facilitan la creación de condiciones aunque sean inexistentes para transformar el aula o la institución, construir subjetividades, emancipar relaciones sociales educativas, justas y humanas, en especial, cuando toman posición crítica, invitan a la negociación cultural y el diálogo de saberes (Mejía, 2011).

Bajo esa perspectiva, los veintinueve maestros que aceptaron creer en los principios del aprendizaje dialógico, interaccionista o comunicativo –el cual se crea y recrea, orientado por pretensiones de entendimiento y mayor comprensión– (Aubert, Flecha, García, Flecha y Racionero, 2009; Flecha, 1997), y encaminar sus acciones hacia Comu-

nidades de Aprendizaje (CdeA)¹, consideraron acertado sistematizar sus prácticas, como experiencias compartidas y negociadas en razón de las interacciones y la participación de las comunidades educativas en los municipios de San Luis, La Ceja, Carmen de Viboral, Rionegro e Itagüí; visibilizando sus maneras de escribir, pensar, hacer, estar y ser y, promoviendo el reconocimiento e historicidad de las prácticas en CdeA.

La cuestión está en reconocer que el profesorado solo no puede garantizar una educación de calidad, se necesita la colaboración estrecha de las familias, de otros profesionales, de entidades, de voluntariado para llegar a todo el alumnado y potenciar una pedagogía de máximos (Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls, 2006, p. 104).

Busqué en los momentos de mi experiencia, aquellas lecciones que me permitieran brindar una interlocución digna, emancipadora, cercana a la comunidad, para con ella caminar de la mano en la búsqueda de su transformación a través de la escuela. Me encontré con mi mirada arrojada a un afuera, con la apuesta del existir en un contexto que me implicaba elaborar mi pasado para interpelar mi presente y con ello, transformarme al mismo tiempo que aquellos y aquellas a quien vine a acompañar (OMS-TP)².

Los talleres de acompañamiento y formación en escritura y resignificación de las prácticas pedagógicas, fueron realizados siguiendo las fases de la sistematización de experiencias educativas (Guiso, 2000; Martinic, 1984; Mogollón Campus, 2016): selección del eje, descripción, reflexión, relectura, reescritura, análisis, interpretación y reconstrucción colegiada de saberes y prácticas. Es de anotar que los textos de sistematización producto del diplomado, se enmarcan a su vez en una investigación cualitativa, con enfoque interpretativo que ha seguido los principios de la investigación acción participación, donde fueron utilizadas las técnicas interactivas y los talleres de escritura enunciados³.

1 Comunidades de Aprendizaje, proyecto e investigación internacional e intercultural liderado por el Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de las Desigualdades (CREA). Universidad de Barcelona (España).

2 Iniciales del nombre de la maestra autora de la sistematización de experiencia, referida con Transformación Personal (TP), resultado de su experiencia en CdeA.

3 Los talleres de escritura facilitaron la construcción procesual del texto de sistematización, la construcción de caja de herramientas (40 instrumentos, referidos con diferentes guías de preguntas para entrevistas semiestructuradas grupales, grupos de discusión, encuestas, observaciones de práctica) para la participación de la comunidad educativa. Los textos de sistematización se analizan a la fecha, siguiendo el análisis de contenido

Comunidades de Aprendizaje siempre lo visiono como una manera de renovar las prácticas de aula en la institución. Ha sido un aprendizaje muy valioso en mis prácticas de aula no ser solo su profesora sino ir más allá, que mis alumnos me vieran con una persona en la que podían confiar. Para mí CdeA ha sido una escuela de formación que llegó a mi vida para transformarla de manera personal y profesional (FMC-TDL).

RECUPERAR Y DESCRIBIR SABERES Y EXPERIENCIAS

Los maestros que voluntariamente se han unido al proyecto de CdeA, tomaron posición al experimentar el giro dialógico, la conceptualización del aprendizaje como un continuo que integra vida y conocimientos, teoría y sensaciones, diálogo e interacciones entre quienes conforman la comunidad educativa y aquellos que habitan el entorno local, promoviendo la toma de conciencia sobre la igualdad, como base del aprendizaje (Aubert, *et al.*, 2009). “El proceso de transformación en comunidades de aprendizaje no tiene un final concreto. Es en sí mismo, un proceso que busca continuamente la mejora en el aprendizaje” (Elboj, *et al.*, 2006, p. 88).

[...]la psicología sociocultural hace hincapié en el hecho de que los niños y niñas solo alcanzan niveles elevados de desarrollo cognitivo, cuando interactúan con personas adultas –no exclusivamente profesorado– y con otros alumnos y alumnas con niveles de aprendizaje más elevados (INCLUD-ED Consortium, 2011, pp. 71-72).

La acción comunicativa base epistemológica de los principios del aprendizaje dialógico favorece las interacciones mediadas por el lenguaje y la acción, las relaciones interpersonales desde la comunicación verbal y no verbal, donde ambas significan, tienen sentido y representan contenidos, hechos, ideas o pensamientos (Bruner, 1997; Habermas, 2011; Vygotsky, 1995). El lenguaje es priorizado porque “todas las personas, incluyendo estudiantes y comunidad, participen en la toma de decisiones que afectan a su aprendizaje” (Aubert, *et al.*, 2009, p. 172). En el diálogo igualitario se consideran válidos los argumentos y aportaciones de los diferentes integrantes de la comunidad educativa, independiente de su estatus, edad, particularidad de aprendizaje, formación, género, lengua, etnia y/o afiliación política o religiosa –igualdad de las diferencias–.

documental interpretativo.

Los postulados convierten la institución educativa en una escuela inclusiva, colaborativa y democrática que trabaja en red, espacio abierto donde se incrementan las interacciones de los estudiantes con otras personas (voluntarios de la comunidad), porque se abren las puertas a quienes desean participar de manera colegiada, consensuada y negociada con los docentes, directivos y estudiantes, lo que redundará en la transformación de la cultura escolar.

El debate sobre la inclusión siempre contiene la pregunta ¿inclusión en qué? Los centros escolares que se desarrollan inclusivamente son lugares que fomentan un desarrollo sostenible a través del aprendizaje y la participación de todos y la reducción de la exclusión y la discriminación... Los centros escolares con un desarrollo inclusivo tienen que ser conscientes de la importancia de mantener un entorno natural dentro del centro escolar y más allá (Booth, y Ainscow, 2011, p. 24).

Se aprovechan en consecuencia los saberes culturales, las competencias certificadas, las habilidades y las capacidades de los integrantes de la comunidad local, retomando el concepto de inteligencia cultural, la cual incluye inteligencia académica, práctica y comunicativa (Aubert, *et al.*, 2009). La inteligencia sugiere el uso y aprovechamiento de capacidades, habilidades o saberes para resolver problemas personales y sociales, eligiendo las herramientas y artefactos más pertinentes o elaborar productos valiosos para una o más culturas, según necesidades del contexto cultural e histórico, por tanto, es multifactorial, multideterminada y multicompuesta (Gardner, 1995, 2003). Entonces, lo que en una cultura es valorado, puede no serlo en otra, lo que podría incidir en las capacidades y potencial cognitivo de los estudiantes, el cual se aprende, transforma y desarrolla en función de las oportunidades enriquecidas desde lo social, cultural e histórico (Vygotsky, 1995). Una verdadera igualdad tendría que consistir en la posibilidad de que en cada etapa de nuestra vida tuviéramos acceso a la información y la posibilidad de elegir, tomar decisiones y participar sobre la base de esa información (Chomsky, 1995, p. 178).

Por tanto, el aprendizaje dialógico modifica las prácticas habituales para enseñar, aprender, formar y evaluar, favoreciendo la pluralidad de opciones metodológicas y el ingreso de la cultura local y universal; procedimientos, conceptos e información como dimensión instrumental, mediados por la interacción, participación, diálogo igualitario, solidaridad y creación de sentidos, para afianzar motivaciones, expectativas, atribuciones, identidades y capacidades individuales y grupales. Las prácticas aludidas se denominan Actuaciones Educativas de Éxito (AEE), y han sido gestionadas a lo largo del tiempo (35 años) en diversidad de contextos y entornos educativos, con grupos de poblaciones diferentes, reiterado, su validez y pertinencia en la transformación

educativa (CREA, 2014; Elboj, *et al.*, 2006; Ferrer, 2005; Morlá, 2015); prácticas que han enamorado a los maestros de la región y, sobre las cuales han configurado la sistematización de sus experiencias.

- Grupos Interactivos (GI): finalizado el proceso de enseñabilidad previsto, se distribuyen los estudiantes en equipos reducidos y siempre heterogéneos en cuanto a nivel de aprendizaje, género, cultura, etc., para realizar diferentes actividades de aprendizaje, pasando de una actividad a otra, hasta finalizarlas todas; al espacio se invitan voluntarios⁴, tantos como equipos se organicen, con el rol de mediar en la interacción y solidaridad entre los integrantes de los equipos al resolver las actividades; el maestro resuelve dudas, preguntas, precisa procedimientos, entre otros.
- Tertulias Dialógicas Literarias (TDL): lecturas individuales y compartidas de textos de la literatura clásica, realizadas en cualquier nivel educativo, fuera y dentro del entorno de aula; ocasión para compartir, conversar y construir de manera colectiva sentidos y significados sobre la aproximación a la cultura universal (sistemas simbólicos) y al conocimiento científico acumulado por la humanidad. La circulación de afirmaciones es moderada por el maestro o un estudiante, encargado de garantizar la comunicación asertiva, el turno conversacional y la participación igualitaria.
- Modelo Dialógico de Resolución y Prevención de Conflictos (MDPSC): actuación enmarcada en la asamblea grupal o escolar, caracterizada por el diálogo y la toma de posición siguiendo los turnos conversacionales, la generación de alternativas para resolver conflictos, y mantener las normas de convivencia de manera consensuada.
- Biblioteca Tutorizada (BT): oportunidad que tienen los estudiantes de aprovechar espacios más allá del horario escolar, para realizar actividades de aprendizaje, acompañados por voluntarios –otros estudiantes, profesores, familiares y demás personas de la comunidad–, que deseen realizar el rol de acompañantes.
- Formación Pedagógica Dialógica (FPD): espacio adicional al horario laboral donde los maestros leen, reflexionan, comparten, debaten y actualizan sus conocimientos con referencia a procesos y evidencias de las prácticas, y enfoques e investigaciones

4 Los voluntarios son otros estudiantes (en niveles de formación más altos, graduados) y otros adultos, personal de la institución, cualquier integrante de las familias, y personas de la comunidad local. No se necesita estar alfabetizado para ser voluntario.

educativas y pedagógicas, relevantes en lo académico y científico. El portador de lectura es seleccionado desde el acuerdo grupal y la moderación se distribuye entre los asistentes; la falta de lectura, no impide la participación.

- Formación de Familias (FF): iniciativa que viabiliza el acceso a la formación informal, instrumental o certificada de familias y comunidad según sus intereses; proceso gestionado en cooperación y alianza intergeneracional e interinstitucional.
- Participación de la Comunidad (PC): involucra familias, profesores y comunidad en los espacios de formación y toma de las decisiones sobre la vida escolar y los aspectos que influyen en el aprendizaje de los estudiantes. Asunto que se viabiliza desde las Comisiones Mixtas (CM). Equipos heterogéneos encargados de garantizar el cumplimiento de los sueños elegidos por la comunidad, en razón de la sensibilización y toma de decisiones para participar en CdeA, soñar la escuela, seleccionar prioridades y planificar como alcanzar las metas académicas, de convivencia, infraestructura, culturales, deportivas u otras.

Los maestros que aceptaron liderar las AEE, han reinterpretado las prácticas de aula desde las formas de ver la realidad, establecer diálogos aprovechando la experiencia e interacción con otros profesionales, estudiantes, familias y agentes locales; donde la pedagogía situada y transformadora (Freire y Shor, 2014), les ha exigido reinventar saberes y prácticas resistentes a la subordinación y uniformidad, en razón a los contextos y sujetos que juegan un papel central en su reconfiguración. “La práctica pedagógica permite la producción de un saber pedagógico entendido como un saber abierto y plural, que posee una sistematicidad que se refleja en procesos de reflexión crítica de la realidad” (CMM-MOVA, 2015, p. 39).

“Se trata aquí de pensar la experiencia y desde la experiencia” (Larrosa, 2006, p. 87); donde la sistematización se comprende desde la producción y comprensión de conocimientos, interpretación y promoción de la historicidad, la memoria, la validez y la réplica mejorada de las AEE, articuladas al conocimiento de los maestros y las escuelas rurales, semirurales o del casco urbano del departamento.

La escritura es garantía para el análisis, posibilidad de trascender fronteras, yunque potente para acabar de pensar. [...]. Porque cuando se aprende a escribir se reestructura el pensamiento, se piensa de otra manera, se desarrollan otras relacio-

nes cognitivas, se vislumbran otras dimensiones de nosotros mismos. La escritura, y eso sí que es importante para un educador, permite comprender la acción, fijarla para poder distanciarla y otorgarle sentido (Vásquez Rodríguez, 2008, p. 103).

Textos de sistematización que comunican pluralidad de pensamientos, acciones, imágenes, lenguajes, sensaciones, opciones de vida, y, saberes que se amalgaman con los conocimientos de la comunidad académica y científica sobre el aprendizaje dialógico. “El sentido resurge cuando las personas se erigen en protagonistas de su propia existencia, o cuando participan en un proyecto común en el que es posible transformar la sociedad y las condiciones de vida de las personas” (Flecha y Puigvert, 2005, p. 30).

La semántica de los hechos se desarrolla por medio de procesos dialógicos, de creación estética (expresión de códigos, símbolos, imaginarios) y reflexivos sobre significados, sentidos y sus cambios en relación a contextos, hitos históricos, eventualidades, acontecimientos, etc. que experimentan los sujetos involucrados [...] (Guiso, 2000, p. 6).

INTERPRETAR Y RESIGNIFICAR LA EXPERIENCIA

Los textos de sistematización han ofrecido a los veintinueve maestros la oportunidad de convertirse en lectores, escritores e investigadores de sus prácticas (Freire y Shor, 2014), procesos enunciativos donde han podido objetivar sus pensamientos, reafirmar y reconstruir saberes educativos, situados, teóricos, metodológicos y didácticos; articulados con los conocimientos, percepciones y vivencias de las comunidades que aportaron en la estructuración final de tonos, contenidos, perspectivas, sentidos, polifonías y significados; declinando en líneas emergentes y gramáticas particulares que hacen las producciones únicas, aunque guarden similitudes metodológicas, diversidad de la cual, también se extraen paradojas y pendientes que responden al movimiento de las prácticas situadas en territorios de riesgo continuo. Se exponen a continuación las similitudes encontradas en el análisis de conatenado, según el eje aproximado de sistematización.

Las CM y la FF fueron seleccionadas por cinco maestros, quienes explican cómo se logró la transformación escolar en instituciones marcadas por el riesgo, el conflicto y la vulnerabilidad, encontrando entre otras, el auto-reconocimiento de los integrantes de la comunidad sobre sus problemáticas y prioridades de mejoramiento, la decisión de participar, la unión de voluntades, la organización, el trabajo en equipo, las capacidades de gestión para modificar la realidad de situaciones

escolares, familiares y locales. Generación de corresponsabilidades, aprendizajes y conocimientos, que potenciaron la inteligencia cultural, el diálogo igualitario, la solidaridad, la igualdad en la diferencia, la creación de sentidos, el trabajo cooperativo, el empoderamiento de la comunidad y el afianzamiento del tejido social.

Un elemento indispensable dentro del proyecto de Comunidades de Aprendizaje era que la comunidad participara activamente de los procesos institucionales y se comprometiera con la consecución de los sueños, algo que para ellos y ellas era abrumador (según relatan las familias) ya que, por varios años, otros asumían la directriz de sus vidas, no sabían tomar decisiones porque el miedo, inhibía sus actos; sin embargo, el proyecto llegó para abrir los caminos y las mentes de una comunidad educativa que, se había adaptado a situaciones que pensaban, eran normales (PAH-CM).

Las Comisiones Mixtas y lo que se deriva de ellas como experiencia, me permitió visionar la fuerza de una comunidad que desea transformar su realidad y que lo único que les faltaba era voluntad, organización y trabajo en equipo, con el fin de lograr sus metas y esta es la razón por la cual esta práctica se diferencia de otra en el proyecto (FRC-CM).

Los ocho profesionales que reescriben su experiencia desde GI, coinciden en afirmar que la práctica promueve la equiparación de oportunidades de aprendizaje, el aprendizaje cooperativo, las metas compartidas para finalizar los compromisos previstos, la atención a la diversidad, la inclusión educativa y social, la igualdad en la diferencia, la solidaridad, la creación de sentidos y el aprovechamiento de la inteligencia cultural; estructurando la corresponsabilidad entre familias, docentes y otros profesionales, respecto del proceso educativo de hijos o estudiantes; y modificando las representaciones sociales sobre las maneras de vincularse, relacionarse, acompañar y participar en tal proceso. Práctica desde la cual se han reconstruido las acciones en aula de apoyo, la escuela nueva y el aula multigrado.

Con las tertulias se aprende a leer más, se da uno cuenta de lo que pasa en el libro y puede vivenciar lo que pasa a los protagonistas, sentir lo que ellos sienten; pero, se debe uno esforzar, meterse en el cuento de la lectura. No debemos dejar de leer ya que la lectura nos ayuda a emocionarnos, es importante y vivimos la historia (Estudiante. FA-TDL).

Las TD Plásticas facilitan el acceso a las diferentes expresiones artísticas del ser humano; es así como a través de dicha actuación, he logrado integrar y trabajar diferentes áreas del conocimiento; los estudiantes han podido trabajar la ética, la estética, la matemática, los momentos históricos de la humanidad, las ciencias sociales, la práctica de la oralidad, la participación y la expresión de ideas, la lengua castellana (GHR-TDP).

Las dos maestras que escriben sobre el MDPSC en escuela rural básica y aula multigrado tejen significados relacionados con el fortalecimiento de la participación, el diálogo y las normas de convivencia; asuntos incidentes en el cambio de la actitud y la toma de decisiones colegiadas sobre el qué, para qué, por qué, cuándo, cómo y con quién de los proyectos grupales cuando han existido limitaciones de relación y comunicación asertiva. En tal sentido, la actuación ha potenciado las habilidades relacionales, comunicativas, de pensamiento y sociales, la disposición para respetar, tolerar, comprender, proponer y compartir acciones de reparación y normas de convivencia, evidentes en la capacidad para escuchar, seguir turnos conversacionales, tomar decisiones, emitir juicios, debatir, argumentar, disentir, proponer y sostener lo afirmado. Situaciones donde las maestras han reaprendido su lugar de autoridad horizontal desde el diálogo igualitario, la participación democrática y, la igualdad en la diferencia.

El MDPSC, si bien no es una pócima mágica, sí se ha convertido en una hoja de ruta que permite orientar a los chicos y a una comunidad a la vivencia de los valores. Gracias a ésta actuación, ha sido posible encontrar hoy una escuela más pacífica, unos estudiantes que se respetan entre sí y que demuestran deseos de ser mejores cada día. Sin duda, queda aún mucho trabajo por realizar, sobre todo con las familias, pero lo construido hasta ahora, deja unas bases muy firmes que permiten encontrar en MDPRC una verdadera práctica de transformación individual y comunitaria (AMM- MDPSC).

Por último, los tres profesionales que abordaron las TDP y la Transformación Personal (TP), coinciden en postular que la lectura de literatura clásica pedagógica y educativa, la voluntad para intercambiar comprensiones, ansiedades y alcances profesionales, les ha permitido actualizarse, comprendiendo la transcendencia del diálogo igualitario, la creación de sentidos y la igualdad en la diferencia. Y fortaleciendo la motivación para reflexionar, cuestionar, reafirmar o reconocer el saber pedagógico, académico y científico, reafirmar discursos, relaciones y

prácticas, el trabajo en equipo, el sentido de pertenencia a la profesión y la institución; y lo más, oportuno, la seguridad personal y profesional, las relaciones de empatía intelectual entre los docentes y los directivos docentes participantes.

[...] la tertulia pedagógica es un medio en el cual el docente expresa sus inquietudes en relación a su práctica pedagógica y expone sus saberes y pensamientos en relación a los textos académicos. Igualmente, el docente de forma individual es atraído al hábito de la lectura ya que no siempre por ser docente, cuenta con éste (SLC-TDP).

Después de pensar y autoevaluarme desde los principios del AD, llegue a la conclusión que la transformación se estaba dando, ya no era rígida, autoritaria, esquemática, tradicional en la forma de enseñar, sentar a los niños, percibir a las familias; ahí el cambio estaba llegando. Comencé a imaginarme que haría para el año 2016 y eso me sorprendió, quería diferentes actividades que permitieran vincular a las familias, apoyarme de otras personas en el aula, para ampliar las interacciones y, poder mejorar en cuanto a los procesos de aprendizaje de los estudiantes (EOO-TP).

Las prácticas sistematizadas demuestran pertinencia, singularidad y transcendencia para la educación de la población rural, enriqueciendo procesos de aprendizaje, ritmos de trabajo, cumplimiento de objetivos grupales e individuales, aumento de expectativas de rendimiento académico, mejoramiento de interacciones y convivencia grupal; participación familiar y comunitaria en la dinámica de enseñanza y aprendizaje de aula, viabilizando la transformación, inclusión y cohesión social de las comunidades (Aubert, *et al.*, 2009).

Los textos develan la voz de maestros que comparten principios teóricos y metodológicos, que se adaptan, lideran y tienen espíritu crítico, solidario, dialógico y reflexivo; con disposición para planear y flexibilizar en lo temporal y espacial las actividades para movilizar aprendizajes enmarcados en la igualdad en la diferencia, valor indiscutible de la diversidad para ser solidarios, ofrecer oportunidades, tener creencias altas en sí mismo y los demás, dar y recibir apoyo de manera desinteresada y democratizar las relaciones, afianzando el sentido de pertenencia a la comunidad educativa. Modificación de prácticas, discursos, representaciones sociales y materiales, beneficiarios de las habilidades, saberes, actitudes o pensamientos de los estudiantes. Maestros que han facilitado el acceso a la caja de herramientas social, histórico

y cultural desde interacciones enriquecidas y los intercambios simbólicos, encaminados al cumplimiento del derecho al aprendizaje con calidad (Bruner, 1997).

Profesionales que se han arriesgado, creen y ejecutan prácticas que rompen costumbres, relaciones, paradigmas y exigen reaprender a mirar, intercambiar, conversar, mucho más cuando la cotidianidad escolar o de aula se reconocen por su multiplicidad de problemas emergentes y frecuentes no siempre viables de solucionar. No significa que, por estar de acuerdo con principios y acciones similares, los maestros se hayan uniformado, encasillado o atrapado en la quietud de un modelo; no se puede olvidar que, los entornos rurales y las particularidades de los grupos poblacionales, impiden la homogenización y al contrario, reclaman la renovación continua, tal como se puede leer en las sistematizaciones de experiencia.

COMUNICAR Y DIALOGAR SOBRE LA EXPERIENCIA

Las escuelas representan un desafío continuo para el mundo de vida que reconstruyen sus integrantes, dado su lugar como fuente de apropiación y reinterpretación de lenguajes, normas, valores, costumbres, pensamientos, hábitos, actitudes y representaciones; ascenso al sistema simbólico y social cuya información y conocimiento se utilizará para enfrentar el mundo y continuar aprendiendo y reaprendiendo según las circunstancias (Delory-Momberger, 2009; Vygotsky, 1995).

Por ello, es meritorio el hallazgo sobre las transformaciones escolares encontradas, las cuales, modifican la fotografía histórica alrededor de la discriminación, intolerancia, desigualdad, condiciones de riesgo social, o falta de pertinencia en la formación de los maestros para dinamizar la cultura escolar; evidencias de acciones afirmativas positivas, funcionales y radicales que, hacen historia al garantizar el cumplimiento de la normatividad y la agenda pública alrededor del derecho a la diferencia, la inclusión escolar y social y la atención a la diversidad de grupos desfavorecidos; aprovechando la participación de la sociedad rural, semirural o del casco urbano, el desarrollo profesional docente y las alianzas público privadas (López, 2007; UNESCO, 2008); y poniendo el acento en el desarrollo humano de los pobladores rurales, sus capacidades y oportunidades para alcanzar el proyecto de vida preferido (PNUD, 2011).

La sistematización de experiencia revalida la pertinencia de los principios del aprendizaje dialógico, las AEE y CdeA en distintos entornos educativos (Aubert, et al., 2009; Flecha, y Puigvert, 2002). Prácticas con fundamentación y consistencia teórica, ajustadas con pertinencia a las características y necesidades de la población, en tanto se dispone de la voluntad de directivos y docentes para asumir relaciones hori-

zontales con los integrantes de la comunidad educativa, articular la realidad local al entorno escolar, buscando la participación decisoria y empoderamiento de familias y comunidad cercana. La sostenibilidad de las AEE, enuncia resultados de impacto e innovación asociados a la construcción de bibliotecas, consecución de agua potable para la escuela, reconocimiento de estudiantes rurales en pruebas Saber a nivel nacional, formación autónoma de madres de familia, premio internacional por convivencia escolar, formación de maestros en la escuela sin experto invitado, entre otros.

Queda en discusión la historicidad y validez de las buenas prácticas (MEN, 2007), en relación directa con el apoyo de la administración de turno, la política pública para la educación rural, y la cultura escolar de las instituciones partícipes, la disposición de directivos y maestros que permanecen o transitan en las instituciones, su autonomía y capacidad para continuar el proceso formativo que se desliga de la fundamentación teórica y los resultados de la práctica sistematizada; procurando su transferibilidad y aplicabilidad en otros contextos; garantizando que los resultados acumulados, no sean transitorios, sino que se reviertan en la reconstrucción de saberes, interacciones e intercambios profesionales y escolares, encaminados a la consolidación de la cultura escolar rural, la identidad y dignificación de los maestros de la región.

BIBLIOGRAFÍA

- Aranguren, G. (2007). La investigación acción sistematización como estrategia de intervención y formación del docente en su rol de investigador. *Revista de Pedagogía*, 173-195.
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., y Racionero, S. (2009). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia.
- Booth, T., y Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Chomsky, N. (1995). *Mantener la chusma a raya*. Navarra: Txalaparta.
- CMM-MOVA. (2015). Política pública de formación de maestros y maestras del municipio de Medellín, articulada al Centro de Innovación del Maestro -MOVA-. *Gaceta Oficial N° 4329* (38-41). Medellín: Consejo Municipio de Medellín.
- CRC. (1994). *Ley General de Educación-115*. Bogotá: Congreso de la República de Colombia-CRC, Ministerio de Educación Nacional-MEN.

- CREA. (2014). *Cuaderno: Fases de Transformación. Comunidades de Aprendizaje*. Brasil: Cosméticos Natura. Obtenido de <http://www.comunidaddeaprendizaje.com.es/>
- Delory-Momberger, C. (2009). *Biografía y educación: figuras del individuo-proyecto*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales / Facultad de Filosofía y Letras Universidad Buenos Aires.
- Elboj, C., Puigdemívil, I., Soler, M., y Valls, R. (2006). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- Ferrer, G. (2005). Hacia la excelencia educativa en las comunidades de aprendizaje: participación, interactividad y aprendizaje. *Educación*, 61-70.
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras*. Barcelona: Paidós.
- Flecha, R., y Puigvert, L. (2005). Formación del profesorado en las comunidades de aprendizaje. *Revista Colombiana de Educación*, (48), 12-36.
- Flecha, R., y Puigvert, M. (2002). Comunidades de Aprendizaje. Un proyecto de transformación de centros educativos. *REXE: Revista de estudios y experiencias en educación*, 11-20.
- Freire, P., y Shor, I. (2014). *Miedo y osadía. La cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (1995). *Las inteligencias múltiples. De la teoría a la práctica. Cognición y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (2003). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples*. Barcelona: Paidós.
- Guiso, A. (2000). Potenciando la diversidad. Diálogo de saberes, una práctica hermenéutica colectiva. *Potenciando la diversidad. Diálogo de saberes, una práctica hermenéutica colectiva* (pp. 1-12). Medellín.
- Habermas, J. (2011). *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Madrid: Cátedra.
- INCLUD-ED Consortium. (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. España: Secretaria General Técnica. Ministerio de Educación España. Secretaria de Estado de Educación y Formación Profesional, y Comisión Europea, Dirección General.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma*, 87-112.

- López, N. (2007). *Las nuevas leyes de educación en América Latina. Una lectura a la luz del panorama social y educativo de la región*. Buenos Aires: Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación, UNESCO, IIEP.
- Mantilla, C. (2013). *Tercer estudio regional comparativo y explicativo TERCE. Análisis Curricular*. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREAL/UNESCO).
- Marín, J., y Mendoza, A. (2016). Mesa Nacional de Educación Rural. Un escenario para pensar la educación en territorios rurales de Colombia. *Nodos y Nudos*, 5(41), 90-93.
- Martinic, S. (1984). *Algunas categorías de análisis para la sistematización. Documento 3 del seminario: Sistematización de proyectos de educación y acción social en sectores populares*. Talagante, Chile: CIDE-FLASCO.
- Mejía, M. (2011). *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur. Cartografías de la educación popular*. Perú: Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL), DVV Internacional, BMZ, Ministerio Federal de Cooperación Económica y Desarrollo.
- MEN. (2006). *Estándares básicos de competencias del Lenguaje*. Bogotá: MEN.
- MEN. (2007). *Aprendizajes para mejorar: guía para la gestión de buenas prácticas*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional (MEN).
- Mogollón Campus, A. (Cons). (2016). *Metodología de sistematización de experiencias educativas innovadoras. Texto 3. Seire Herramientas de apoyo para el trabajo docente*. Perú.: UNESCO. Oficina de Lima. Obtenido de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002470/247007s.pdf>
- Morlá, T. (2015). Comunidades de Aprendizaje, un sueño que hace más de 35 años que transforma realidades. *Hipatia Press*, 4(2), 137-162.
- OCDE. (2016). *Revisión de políticas nacionales de educación. La educación en Colombia*. París: OCDE.
- PNUD. (2011). *Razones para la esperanza. Informe Nacional de Desarrollo Humano*. Bogotá: INDH PNUD.
- Roca, E. (2016). Formación dialógica del profesorado. Reencanto con la profesión docente. Comunidades de Aprendizaje. *Padres y Maestros*, (367), 11-16.

Tomasevski, K. (2004). *Indicadores del derecho a la educación*. Barcelona: UNESCO.

UNESCO. (2008). *Conferencia internacional de educación. La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. Una breve mirada a los temas de educación inclusiva: aportes a las discusiones de los talleres*. Ginebra. : UNESCO.

Vásquez Rodríguez, F. (2008). La escritura y su utilidad en la docencia. *Actualidades pedagógicas*, 101-104.

Velásquez, M.T. (Coor.). (2010). *Evaluar para mejorar*. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.

Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y Lenguaje*. Barcelona: Paidós.

ANEXO: NOMINACIONES DE LAS EXPERIENCIAS REFERIDAS CON AEE EN CDEA, Y LOS PROFESIONALES MAESTROS AUTORES

Comisiones Mixtas. Actuación Educativa de Éxito, reflexionada por:	
La fuerza de una comunidad	Paola Andrea Higueta Álzate
La Unión de la comunidad Altavisteña. Es clave en el crecimiento de la vereda	Ferney Ríos Castro
Formación de familias. Actuación Educativa de Éxito, reflexionada por:	
Vinculación de las familias. Una práctica pedagógica para la participación	María Asened Ciro García
La Transformación de una comunidad que cree y construye sueños	Nélida María Galvis Agudelo y Darnix Mosquera Pestaña
Tertulias Dialógicas Literarias. Actuación Educativa de Éxito, reflexionada por:	
Cuando el arte llega a quien no la busca	Gabriela Hernández Rodríguez
Las Actuaciones Educativas de Éxito y su impacto en el quehacer docente	Fernandina Arango García
Construyendo sueños	Flor Marina Cárdenas Quintero
Mejorar la realidad sin sueños, imposible	Gloria Aracelly Ramírez
Tertulia Dialógica Literaria. La lectura en la voz de todos	María Del Carmen Tabares Castro
Lectura compartida de la palabra y el contexto	José Libardo Mendoza Uribe
Las Tertulias Dialógicas Literarias. Un encuentro con la palabra, el ser y el saber	María Isabel Betancur Valencia
Una flor que brilla en los colores de la esperanza y la creatividad. Retos y desafíos de una maestra en escuela nueva	María Fernanda Marín García
La magia de leer, una aventura para vivir	Darisol Tobón Tobón
Un mar de palabras en un océano de sentidos	Emmanuel Herrera Moncada
Grupos Interactivos. Actuación Educativa de Éxito, reflexionada por:	
Reinventado mi práctica educativa	Flor María Cuesta Córdoba
Tejiendo redes de aprendizaje	Paola Andrea Ordoñez
Grupos interactivos, una puerta abierta al mejoramiento educativo en la zona rural	Deisy Girlesa Flórez Bolívar

Prácticas que construyen aprendizajes en comunidad.	Carolina Ibarra
Agrupamiento inclusivo que mejora resultados académicos, personales y sociales	Juan Carlos Mesa Jaramillo
Cuando todos aprendemos de todos.	Flor Cecilia Serna Torres
Modelo de Prevención y Resolución de Conflictos. Actuación Educativa de Éxito, reflexionada por:	
Modelo dialógico para la resolución de conflictos como experiencia transformadora del ambiente escolar	Ana María Mesa Valencia
Rompiendo Paradigmas. Modelo dialógico de resolución de conflictos	Yanied Patricia Soto García
Tertulias Dialógicas Pedagógicas. Actuación Educativa de Éxito, reflexionada por:	
Las Tertulias Pedagógicas Dialógicas una oportunidad de aprendizaje	Elisa Xiomara Torres Tuirán
Tertulia Pedagógica: espacio de reflexión y enriquecimiento pedagógico	Sandra Lorena Correa Guzmán
La Tertulia Pedagógica: una práctica educativa necesaria e imprescindible en Nuestra Ardua Labor Educativa	Zugeidy Cabrera Durán
Transformación Personal. Actuación Educativa de Éxito, reflexionada por:	
Una posibilidad para un nuevo ser desde Comunidades De Aprendizaje	Érica Orozco
Mi que-hacer docente. ¡Ser maestra! Más que mi profesión... Mi vida	Laura Isabel Tobón Angel
Práctica docente más significativa: direcciones de grupo	Diego Luis Madroñero Rúales
La mirada del formador en su transformación con y para la comunidad educativa	Oscar Mauricio Suárez Mantilla

PROFESIONALIDAD DOCENTE: CONSTRUCCIÓN DEL PROYECTO VITAL Y DE LA TERRITORIALIDAD EN EL NORTE DE ANTIOQUIA

Karen García Yepes*

Andrés Felipe Osorio Ocampo*

INTRODUCCIÓN

Esta ponencia es derivada del proyecto de investigación denominado *Cultura escolar, profesionalidad pedagógica y trayectos biográfico-profesionales: Un estudio cualitativo en las nueve subregiones de Antioquia*, en donde participan la Gobernación de Antioquia y trece universidades del departamento. En este contexto, la Universidad Autónoma Latinoamericana –UNAULA–, viene desarrollando su proceso investigativo en el Norte de Antioquia, con varios docentes de instituciones educativas públicas de los municipios de Yarumal, Entreríos y Santa Rosa de Osos. Así, este texto presenta los análisis surgidos de allí.

Partiendo de esta mirada, esta ponencia se centra, en un primer momento, en analizar cómo desde el ejercicio de la profesión docente,

* Doctora en Ciencias Sociales y de la Educación, Coordinadora de Investigación, Facultad de Ciencias de la Educación, Grupo de Investigación Procesos de Formación en el contexto latinoamericano, Universidad Autónoma Latinoamericana, Correo electrónico: garciayepesk@gmail.com

** Magister en Educación, Coordinador del Comité Curricular, Facultad de Ciencias de la Educación, Grupo de Investigación Procesos de Formación en el contexto latinoamericano, Universidad Autónoma Latinoamericana. Correo electrónico: andres.osoriooc@unaula.edu.co

el maestro influye en su proyecto vital y en el del estudiante. De esta manera, es un actor que interactúa continuamente con su entorno para apropiarse de su territorio a nivel simbólico pero también a nivel práctico. En un segundo momento, busca entender el territorio más allá de lo espacial o geográfico, para focalizar el proyecto vital a partir del contexto que habita el maestro. Esto permite entender la territorialidad como las relaciones que los sujetos tejen con su entorno. También se desarrolla la perspectiva del territorio como una construcción social.

Como metodología se recurre a un diseño cualitativo donde su objetivo es la construcción y captación de los significados que tienen los discursos producidos por los sujetos. Se abarca el biográfico-narrativo que se encarga de estudiar las experiencias, historias de vida y biografías de los sujetos en el contexto escolar con una mirada territorial. El método es documental porque tiene como propósito la interpretación de los proyectos vitales en la escuela y la territorialidad a partir del análisis documental. En cuanto a los resultados, se plantea que la profesionalidad docente en el Norte de Antioquia se construye a partir de su relación con el proyecto de vida y la territorialidad.

EL PROYECTO DE VIDA: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Al hablar de profesionalidad docente, el tema de la construcción del proyecto vital por parte de los docentes del norte de Antioquia es un asunto central porque su papel está influenciado por la incidencia que logren sobre los contextos sociales y educativos donde se desenvuelven. Por eso, el proyecto de vida de los docentes está ligado a cómo ellos abordan su quehacer profesional y cómo gestionan los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula.

Con respecto a este punto, el proyecto de vida está relacionado con la percepción que hacen los sujetos de sus circunstancias vitales. Todo ello está enmarcado en las características que constituyen el proyecto vital. Proyección vital que, en este caso, están definidas por la interacción del individuo frente a su contexto. Un entorno que puede ser complejo y estar mediado por las posibilidades que este ofrece.

Desde esta perspectiva, se propone que el proyecto de vida representa la relación consigo mismo y con la comunidad a la que pertenece, interacción que define las oportunidades para lograr dichas aspiraciones vitales (D'Angelo, 2002). Así, sale a relucir cómo la proyección vital de un individuo está directamente ligada a su contexto. No es un sujeto que se puede abstraer de dichas realidades, sino que debe interactuar constantemente con ellas; es a partir de ellas que se va construyendo a sí mismo.

Por tanto, la configuración del proyecto de vida se relaciona con la situación social del individuo frente al presente y al futuro que se

quiere construir (D'Angelo, 2002). Ello funciona como proceso canalizador de los esfuerzos orientados a lograr las aspiraciones vitales. En esa medida, más allá de ser algo abstracto, es un constructo que define las interacciones de los sujetos con su entorno social y las posibilidades para lograr las aspiraciones vitales.

Hay varias maneras de concebir el proyecto de vida. En primer lugar, surge el *itinerario vital*. Este hace referencia a cómo los actores sociales son sujetos históricos que construyen sus decisiones y acciones, pero bajo determinaciones de orden familiar, social, estructural y simbólico (Casal *et al.*, 2006). Se trata de sujetos que actúan de una manera independiente pero que están ligados a las posibilidades que ofrezca el contexto en el que se desenvuelven. De esta manera, se produce una contradicción entre lo proyectado y lo logrado, a partir de esas limitaciones particulares.

En segundo lugar, se trata de las coyunturas vitales. Acá se hace referencia a cómo las realizaciones personales dependen del contexto en el que se desenvuelva un sujeto, situación que puede convertir las aspiraciones personales en posibles o irrealizables (Johnson-Hanks, 2002). Estas proyecciones están ligadas al orden de lo práctico y demuestran cómo el sujeto desarrolla su proyecto vital en relación con el contexto al que pertenece. Situación que está mediada por las interacciones del individuo con su entorno para lograr sus objetivos vitales.

En tercer lugar, tiene que ver con el *curso de vida*. De acuerdo con lo que plantea este concepto, la realización personal es un proceso que se desarrolla a lo largo de la vida, se vincula con la red de relaciones del sujeto y se articula con las limitaciones y posibilidades de un contexto (Elder, 1998). En esa medida, el proyecto vital está relacionado con el conjunto de circunstancias vitales que determinan la existencia del sujeto y que restringen o facilitan la autorrealización personal. Asimismo, se encuentra que la proyección vital de los sujetos se produce en el largo plazo, articulando el ambiente familiar o social, la acción individual y los condicionamientos sociales (Mayer, 2009).

De este modo, el concepto de proyecto de vida se entiende a partir de las estrategias que despliega un sujeto con relación a sus objetivos vitales (Leiva, 2012). Así es que este logra orientar sus aspiraciones vitales a partir de las acciones y decisiones para lograr sus objetivos. El sujeto se reconstruye a sí mismo en su diario vivir. Ello le permite interactuar con su entorno a partir las prácticas que desarrolla para actuar proactivamente en favor de sus metas.

Este proceso implica una toma de consciencia del individuo frente a sus propias realidades. Para ello, requiere identificar sus posibilidades y limitaciones con el fin de reconocer aquellos factores que posibilitan o dificultan la realización personal (Pardo, 1999). Esto hace

que la interacción entre las expectativas y las realidades determinen la proyección vital del sujeto. De esta manera, es a partir de las relaciones entre las expectativas y las pautas de acción que se determinan las posibilidades de consecución de los objetivos vitales (D'Angelo, 2000).

CONSTRUCCIÓN DEL PROYECTO DE VIDA ENTRE LOS DOCENTES DEL NORTE DE ANTIOQUIA

Esto es lo que se refleja al momento de abordar dos narrativas donde se evidencia el proceso de construcción del proyecto de vida por parte de los docentes. Allí, en la medida que los docentes construyen su proyecto de vida, también inciden en la construcción del proyecto vital de los estudiantes. Un proceso que es complejo, no lineal y que está ligado a las limitaciones que ofrece el entorno. De ello, da cuenta la siguiente narrativa:

Seguiré luchando contra la corriente y mi corriente. Los estudiantes, pueden hacer planteos como: “profe, para qué leemos y para qué estudiamos, yo no quiero eso y además no entiendo nada”. Todas pueden ser palabras dolorosas para mi visión, y los entiendo, pues cuando yo quiero que hagan lo que les propongo, les estoy coartando y reduciendo sus posibilidades en cada proyecto de vida. Pero me es difícil, pues estoy encarnado en un sistema homogéneo que, aunque la escuela es diversa y etérea no soy capaz de salir, porque mi tradición cultural, mi familia, mi religión, mi formación y mi institución me hacen tomar la decisión de dar caminos y no en dejarlos construir.

Se evidencia en esta narrativa esa interacción que hay entre las aspiraciones vitales, las acciones para lograrlas y las limitaciones que ofrece el contexto. En este caso, se trata de un docente que tiene una perspectiva visionaria con respecto a la posibilidad transformadora de la educación frente a los proyectos de vida. Sin embargo, en coherencia con la fundamentación teórica de este apartado, se evidencia cómo su labor está limitada por los condicionamientos sociales y culturales de su entorno.

No obstante, más allá de estas restricciones que ofrece el entorno, se evidencia en esta y otras narrativas, la intención de aportar a la construcción de proyectos vitales exitosos. De esta manera, la narrativa anterior, en un momento posterior, hace referencia al papel del docente como guía no solo en el proceso educativo de los estudiantes, sino también en la formación de los estudiantes como seres humanos íntegros. Por tanto, de acuerdo con la fundamentación teórica de este trabajo, se evidencia cómo el proyecto vital del docente coincide con la incidencia en el del estudiante. El docente más que enseñar contenidos de una

asignatura es un referente a seguir.

En conclusión, se puede decir que ser maestro es ir más allá de un contenido o materia. Es hacer de nuestra labor una vocación del corazón que deje huella en los estudiantes y que permee la vida y la formación de ellos, porque es a través del tacto en el trato, del diálogo, la escucha y el afecto que nuestros jóvenes de hoy encuentran una paz espiritual, pues es esto lo que permite que ellos continúen con su proyecto de vida y puedan construir sus sueños, pensándose como futuros profesionales, pero, sobre todo, formándose como personas integra y humanas.

Es así como la labor del docente consiste en aportar no solo conocimientos, sino habilidades para la vida. Todo ello con el objetivo de hallar en su oficio un medio de incidir en los proyectos de vida de los estudiantes. De ver en la dificultad una oportunidad de aprendizaje y en la diferencia una oportunidad de crear. Esto se puede confrontar con la siguiente narrativa:

Por lo tanto, hoy puedo decir que he realizado infinidad de actividades y proyectos enmarcados en el fortalecimiento y promoción de la lectura y la escritura, viéndolas como prácticas transformadoras de realidades y posibilitadoras de mundos posibles.

El docente es un mediador entre el contexto social y las aspiraciones vitales de los estudiantes. Construye su proyecto vital en tanto que ayuda a construir el de sus alumnos. Esto es una manera de aportar a la formación de ciudadanos críticos y socialmente comprometidos con su contexto social. Eso se puede reflejar a través de la siguiente narrativa:

Todos estos ejercicios con el ánimo de hacer unas prácticas significativas, trascendentes y que sean vitales para los estudiantes, con el ánimo de posibilitar la formación de un estudiante crítico y un ciudadano competente en la sociedad del conocimiento con aras al encadenamiento profesional o, simplemente, con el ánimo de que sean seres con proyectos de vida definidos y que puedan discernir las informaciones del mundo global.

De esta manera, se puede evidenciar cómo la construcción del proyecto de vida entre los docentes del norte de Antioquia está mediada por dos procesos; en primer lugar, desde el compromiso con sus propias proyecciones vitales y con la formación de estudiantes críticos y socialmente comprometidos con las realidades sociales. En segundo lugar, con la

manera en que se apropian de sus territorios a partir de su ejercicio como docentes.

EL TERRITORIO Y LA TERRITORIALIDAD

Esto implica, entonces, pensar cómo la condición del sujeto que habita el territorio genera dinámicas propias encaminadas hacia las formas que configuran la territorialidad. Lo que sugiere analizar desde la propuesta de Fals Borda (2000), que el espacio es el posibilitador de la construcción de territorio, ya sea desde una visión global o individualizada. El territorio como una construcción social va mucho más allá de lo espacial, entendido como aquel que posibilita las representaciones colectivas e individuales y donde se desarrollan procesos encaminados a la construcción de cultura desde el centro hacia las periferias como reconocimiento de las identidades y el sentido mismo de territorialidad.

Partiendo de lo anterior, es necesario comprender la territorialidad humana desde las motivaciones y perspectivas que condicionan las formas de ser y coexistir con lo natural. Según Sack:

La territorialidad humana es una estrategia de un individuo o grupo que intenta influir, afectar o controlar recursos, personas, fenómenos y sus relaciones, mediante el establecimiento de un control sobre un área geográfica específica, a la cual denomina territorio [...] pero dejando asimismo lugar para la interpretación del territorio como el contexto a través del cual experimentamos el mundo y le damos significado, es decir, desde una perspectiva no sólo político-jurídica, sino también simbólica y cultural (1986).

Esto hace que la territorialidad se convierta en una simbología trascendental para el sujeto que la siente y se emociona de poder ser parte de ella, para convertirla en un espacio vital que configurara su memoria colectiva e individual. Se fundamenta en un orden determinado que puede generar resistencias para conservar la comunidad y la integralidad de su identidad.

Asimismo, el territorio es una construcción social en donde se muestran las dinámicas y estilos de desarrollo y progreso en un espacio determinado. Es así como la profesionalización docente busca en la diferencia territorio-espacio la sustentación para su defensa e identidad, mientras que los demás agentes que lo gobiernan y lo administran con la idea de convertirlo en un proyecto político centran su interés en la conservación de sus formas de poder. Esto es lo que indica una narrativa:

Nuestros niños, niñas y jóvenes de hoy están permeados por un mundo cambiante y superficial, que de alguna u otra manera, influye en sus comportamientos y emociones a nivel relacional en la familia, la escuela y la sociedad. Esta condición exige que tanto padres, madres de familia, maestros y maestras, se piensen desde su rol como agentes transformadores de vida. Todo lo anterior, nos lleva a pensar que como familia y escuela tenemos un reto difícil, pero no imposible: educar.

Partiendo de lo anterior, se hace necesario entrar al factor de las narrativas territoriales, en donde el pedido territorial parte del significado social que se le atribuye al maestro, basado en sus prácticas representadas culturalmente hacia la configuración de su profesión como sujeto actor, reproductor y productor de cultura. Es así como desde la profesionalidad docente, a través de la historia de vida, los imaginarios, y las representaciones de los fenómenos sociohistóricos, se contrasta entre lo teórico y lo práctico hacia los contextos escolares y comunitarios determinando sus saberes, sus emociones, su racionalidad e institucionalidad, para que el maestro incorpore el derecho al territorio que habita. En donde los recuerdos de su quehacer, lo llevan a retomar su historia, para que el espacio que es considerado como suyo se dinamice en sus prácticas dando sentido a su red de relaciones en beneficio de una condición de territorialidad, buscando a través de su identidad, el lugar de los significados, vivencias y recuerdos. Lo que implica que la cultura escolar esté presente en el territorio para la formación de las comunidades en cada una de sus generaciones y que esta se vincule con las realidades de la cultura que los condiciona y limita con los modos de pensar, ser y actuar. Así, el camino trazado desde lo educativo debe estar ligado al desarrollo territorial desde las necesidades actuales que exige este momento actual dentro de este espacio social llamado Antioquia, en donde se vive y se resiste en la territorialidad.

CONCLUSIONES

La construcción del proyecto vital está mediada por la medida en que el docente logra incidir en la realización de sus estudiantes y en su autorrealización personal. Eso sucede cuando el maestro se encarga de promover prácticas orientadas a favorecer la construcción de proyectos de vida coherentes con las aspiraciones de los estudiantes. De igual manera, esto tiene lugar cuando él logra actuar en favor de sus objetivos vitales.

Así mismo, el proceso de construcción del proyecto de vida, depende de cómo los docentes configuran y se apropian de su territorio. Es decir, de la medida en que ellos comprenden las limitaciones y po-

sibilidades que ofrece su contexto vital y desarrollan estrategias para alcanzar sus metas. Desde esta perspectiva, el docente, más que un educador, es un actor social que ayuda a construir territorialidades basadas en las acciones que despliega sobre su entorno social.

BIBLIOGRAFÍA

- Casal, J., García, M., Merino Pareja, R. y Quesada, M. (2006). Aportaciones teóricas y metodológicas a la sociología de la juventud desde la perspectiva de la transición. *Papers: Revista De Sociologia*, 79, 21-48.
- D'Angelo, O. (2000). Proyecto de vida como categoría básica de interpretación de la identidad individual y social. *Revista Cubana de Psicología*, 17(3), 270-275.
- D'Angelo, O. (2002). El desarrollo profesional creador (DPC) como dimensión del proyecto de vida en el ámbito profesional. *Revista Cubana de Psicología*, 19(2), 106-114.
- Elder, G. (1998). The life course as developmental theory. *Child Development*, 69(1), 1-12.
- Fals, B. (2000). *Acción y espacio: autonomías en la nueva república*. Bogotá: Tercer Mundo.
- Johnson-Hanks, J. (2002). On the limits of life stages in ethnography: Toward a theory of vital conjunctures. *American Anthropologist*, 104(3), 865-880.
- Leiva, P. (2012). Cambios en los referentes para la construcción de proyectos de vida juvenil. *Revista Tendencias y Retos*, 17(1), 93-103.
- Mayer, K. (2009). New directions in life course research. *Annual Review of Sociology*, 35, 413-433.
- Pardo, I. (1999). *Jóvenes construyendo su proyecto de vida*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Sack, R. (1986). *Human Territoriality: its Theory and History*. Cambridge: Cambridge University Press.