

**POR UNA ESCUELA CON ROSTROS: LA SUBJETIVIDAD DE NIÑOS Y
NIÑAS ESCOLARIZADOS**

Diana Patricia Giraldo Benjumea

Trabajo de investigación para optar al título Magister en Educación

Línea pedagogía y diversidad cultural

Hilda Mar Rodríguez Gómez

Asesora

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Medellín

2013

PRESENTACIÓN	4
DEBER SER Y DEBER ESTAR DE LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS EN LA ESCUELA	8
Otra lectura de la escuela	11
De sujetos y sujetados. Niños y niñas en la escuela	17
La Cultura escolar	19
¿Institución educativa o Escuela?	25
El imperio de la voz de la docente	30
LA ESCUELA DICE QUE SOMOS... LA MAESTRA ES QUIEN DICE QUÉ HACER	37
La escuela como artificio	41
Otra lectura de la escuela	45
UN CAMINO QUE HA DEJADO HUELLAS... Y PREGUNTAS	50
EL SUJETO ESCOLAR	54
MIS HUELLAS VUELTAS PREGUNTAS	57
Caracterización de la institución	62
OBJETIVOS	66
DELIMITACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	67
¿CÓMO LEÍ LA SUBJETIVIDAD DE NIÑOS Y NIÑAS, PARA PONERLE ROSTRO A LA ESCUELA?	69
Enfoque cualitativo	70
Perspectiva Metodológica: Etnografía	73
Diseño metodológico	75
Procedimientos para el análisis e interpretación de la información.	75
Criterios metodológicos que orientaron los talleres	78
Momentos de los talleres	79
Análisis e interpretación de la información	87

NARRAR Y PENSAR: LO QUE QUEDA ENTRE EL RELATO Y EL CONCEPTO	88
Tensión escuela y sociedad: se responsabiliza a la escuela, se desresponsabiliza a la sociedad	90
Relatos que descubren rostros	91
¿Desorden?	91
Escuela como objeto de intervención versus escuela como sujeto de creación	95
Irrupción del emprendimiento, el mercado y el consumismo en el contexto escolar	100
Evaluemos la escuela	100
PRÁCTICAS ¿EDUCATIVAS? O ESCUELA Y PODER DISCIPLINAR	103
¿Cómo se confrontan las relaciones de género en la escuela?	104
La escuela no te permite ninguna privacidad	107
Una escuela sorda o la ausencia del otro/a	108
El mundo de la televisión en la escuela; la experiencia con la colección de cartas de los personajes del cómic japonés “Dragón Ball”	109
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	119

PRESENTACIÓN

El presente trabajo de investigación se realiza como requisito para optar el título de Magister en Educación, línea Pedagogía y Diversidad cultural, en la Universidad de Antioquia, de la ciudad de Medellín.

Las siguientes reflexiones, orientadas a problematizar el lugar de la escuela en la configuración de las subjetividades de niños y niñas escolarizados, las hago a partir de preguntas que me perseguían desde mi propia experiencia como estudiante, de la experiencia como maestra, y de mi trabajo intencionado de investigación en una institución pública de Medellín.

Conté con la participación entusiasta de un grupo de niños y niñas; con el soporte argumentativo de escritores e investigadores que alimentaron mis preguntas; con el acompañamiento, sugerencias, aportes de mi asesora; con el apoyo, comprensión y confianza de mi familia y también, con el aliento de compañeras y compañeros tanto de la universidad como de la escuela, que reconocieron en mi trabajo, mi respeto por el lugar de los niños y las niñas y mi amor por la educación.

Para efectos de este informe de investigación, voy a nombrar de otra manera a la institución y al barrio, y dar así, paso a otras lecturas y comprensiones dependiendo de los cambios temporales, físicos, sociales, entre otros, que surjan para este contexto. La Institución Educativa la voy a llamar La Villa y al barrio donde está ubicada: Montañita de Aburrá.

A la vez que cursaba la maestría, ejercía como maestra de primaria, en la escuela La Villa. Lo que me permitió ir y venir entre las teorías y las realidades escolares. Así, empecé a darle profundidad a mis reflexiones, y a observar con otras claridades esos aspectos que me inquietaban. El grado que estuvo a mi cargo fue tercero de primaria, con estos niños y niñas compartí mi situación de maestra investigadora y estuvieron felices de participar de las actividades que les propuse.

Para mí la educación es la vida. Mi madre es profesora y cuatro hermanos de mi abuela también. Entonces, las reflexiones alrededor de la educación me han acompañado desde pequeña.

Siento que la crianza con mis abuelos maternos hizo que me interesara por los problemas de la realidad, que desarrollara sensibilidad y sentido de responsabilidad con las necesidades sociales y que le diera un lugar importante en mi vida a la educación.

Me repetían que me preocupara porque el conocimiento no me alejara de la posibilidad de ser yo misma, estar sin afectar a los demás y luchar por la humanización de las relaciones. “Estudia y no serás cuando crecida el objeto vulgar de las pasiones y el esclavo servil de los tiranos”. Esta fue una de las expresiones que quedó en mi memoria desde la infancia. Creo que este estribillo me llevó a pensar que estudiar libera, y me predispuso, a descubrir qué esclavizaba.

Pese a este reconocimiento tan positivo que se merecen mi abuela y abuelo, también recuerdo que sus enseñanzas a veces estaban contenidas en *formas* autoritarias, como la imposición de su voluntad, los eventos de maltrato físico, las reprimendas, cuando me equivocaba o no seguía al pie de la letra sus órdenes, entre otras, situaciones que me generaron inquietudes y la esperanza de que las cosas podían ser diferentes.

Cuando ingresé a la escuela, empecé a interactuar con maestras también autoritarias que me generaban miedo, sufrimiento y tedio. Entonces desde muy pequeña empecé a resistirme a desarrollar las tareas escolares. En el aula me distraía fácilmente y rendía lo mínimo para no reprobar los años, pero no porque no me interesaran las ciencias, sino porque no me gustaba la escuela.

Recuerdo que solo me preocupaba por evitar ser castigada y mantenía un rendimiento académico medio, porque me resistía con algunos trabajos o tareas que no me representaban nuevos aprendizajes. No me gustaba simplemente repetir en un examen lo

que la profesora o los libros decían y buscaba la manera silenciosa, de evadir algunas actividades escolares. Me sentía tranquila de poder acceder a los libros y de tener un computador. Lo que necesitaba era a mi modo de ver, saber dar cuenta de que sabía, de que lograba los aprendizajes esperados. Recuerdo los regaños de mi abuelo, “usted prefiere jugar que hacer las tareas”; “saber es muy bueno, lo que no es bueno es estudiar”

Como terminé mis estudios primarios en una escuela anexa a la Normal, ingresé, sin pruebas, ni contratiempos, al bachillerato pedagógico y allí empecé a burlarme en silencio de los discursos incoherentes de las y los maestros. Desde el grado octavo empecé a ver materias pedagógicas que hablaban de la pedagogía, de las formas de enseñar, de las teorías curriculares entre otros. Fue ahí donde se empezaron a consolidar mis críticas en relación con la realidad escolar, con las teorías que recitaban mis maestros, ese deber ser de la pedagogía acuñado con el discurso católico de las religiosas que administraban la institución y que yo encontraba tan distante de la realidad y que generaba tanto malestar entre mi grupo de compañeras.

Sin embargo, encontré algunas maestras que se atrevían a acercarse a sus estudiantes, a conocer un poco más de cada una, poco habitual en la relación maestra estudiante y a vincular aspectos de actualidad, política, dificultades sociales y empecé a descubrir que esas maestras, conseguían mayor respeto, más motivación y que lograban acercarnos a objetivos formativos que tenían sentido para nuestras vidas.

Por eso decidí presentarme a la Universidad a Educación, y continuar con el ciclo complementario que ofrecía la Normal, ya que el convenio entre estas dos instituciones, exigía haber sido admitidas a la universidad, pero cursar los primeros cuatro semestres en la Normal. Allí, continuaron mis incertidumbres y empecé a dudar de mi vocación, ante maestros distantes que llegaban a cumplir un plan de estudios y se hacían los sordos ante los cuestionamientos y las demandas de un grupo de jóvenes que querían más que memorizar conceptos, problematizar y actuar.

Por esta razón apenas terminé el ciclo complementario, decidí empezar a trabajar como maestra a la vez que terminaba materias en la Universidad, de la Licenciatura en Educación Primaria, porque necesitaba descubrir, si esta profesión si llenaba mis expectativas. Y me dispuse en mis primeros cuatro años como maestra a cambiar de institución, de edades, de estrato social, de las privadas a las públicas.

Buscaba tal vez pretextos para aburrirme. Pero no fue así. A pesar de las confrontaciones a directivas y compañeros-as, o a veces, simplemente huida de los lugares que me generaban malestar, fui enamorándome cada vez mas de mis posibilidades como maestra, construyendo sueños alrededor de los equipos de trabajo en las escuelas. Comprendiendo que debía continuar mi formación académica para descubrir otras lecturas de las realidades, pero sobre todo disfrutando de la experiencia de compartir cada día con niños y niñas, para aprender con ellos y ellas los nuevos retos que le llegan a la escuela, a través del reconocimiento de su etapas de vida, del contexto del que provenían, de sus intereses y necesidades y de sentirme convocada ante la manifestación de sus dificultades.

Por estas razones, en este trabajo presento el análisis que he hecho de la escuela, valiéndome de las posibilidades de la investigación etnográfica y de la narraciones en formas de relatos que me han servido para transformar mis propias prácticas, para sentirme reconocida en la risas de niños y niñas que celebran llegar a la escuela, abrazar a su maestra, poder rabiar en sus momentos de dificultad y expresar con euforia sus sentimientos al descubrir que pueden, que saben, al ser capaces de crear, al poder ser, cuestionar, jugar, al poder encontrar un lugar donde olvidar por un rato sus tristeza y soñar con otros mundos posibles.

Deber ser y deber estar de los niños y las niñas en la escuela

“La subjetividad se determina a partir de la acción verbal” (Foucault, 1968)

En mi práctica educativa con niños y niñas escolarizados en la escuela La Villa ubicada en un sector vulnerable de Medellín, observé situaciones en las que la institución escolar, representada por los - las docentes y directivas, padres y madres de familia fijaban, reforzaban y emitían mensajes deterministas para los y las estudiantes. Expresiones tales como: “¿Cómo quieren ‘salir’ adelante si ustedes no se esfuerzan por estudiar?”; “con ese comportamiento no van a llegar a ningún lado” “Por mala disciplina también se puede perder el año” “árbol que crece torcido nunca su rama endereza”.”.

Estas prácticas expresivas, en las que los y las docentes algunas veces lanzaban expresiones cargadas de valoraciones negativas de los y las estudiantes, hacían afirmaciones que, a mi modo de ver, legitimaban relaciones inequitativas que se presentan en la estructura social, reforzaban la culpabilidad en niños y niñas, como si las condiciones de pobreza, desnutrición, abandono, entre muchos otros aspectos que los ponían en situación de alta vulnerabilidad no tuvieran que ver con la configuración de lo social, como si ésta fuese su elección.

Observé la dificultad que teníamos maestras y maestros para lograr mantener actitudes y respuestas positivas de los y las estudiantes en relación con los aprendizajes que les ofrecía la escuela. Por esta razón, fue frecuente encontrar en los diálogos con algunas compañeras, expresiones de valoraciones negativas hacia el ambiente escolar, de desánimo por los bajos resultados, relatos constantes sobre situaciones conflictivas con los estudiantes que evidencian irrespeto a la autoridad de la maestra, la queja ante las directivas por su incapacidad de generar normas eficaces ante el comportamiento de los y las estudiantes entre otras.

De esta manera, los diálogos con los grupos o con estudiantes conflictivos, estaban cargados de reproches, regaños, largas conversaciones en las que la maestra le recalca

sus faltas y les indicaba “el deber ser”. Siguiendo a (Bernstein, 1972), es como si a los niños y niñas se les instruyera en un contexto de clase media. ¿Es necesario que lo forcemos a desempeñarse a ese nivel o podríamos tratar de descubrir lo que es válido de su propio modo de vida?

En ocasiones, parecía que el mensaje de la escuela era, que los estudiantes debían dejar de ser lo que eran, para ayudar a que su comunidad cambiara. Parecía una intención de progreso que no tendría por qué ser criticada; sin embargo, lo que observé, fue que ese lenguaje que se iba generalizando en el ambiente de trabajo, más que alentar a los y las estudiantes a mejorar su disposición hacia las actividades escolares, hacía que se mostraran contestatarios, agresivos y a la búsqueda de mecanismos de evasión de las responsabilidades que le asignaba la escuela.

Responsabilidades como: utilizar un vocabulario cortés, realizar ejercicios académicos complementarios en su casas y presentar a su maestra, evitar el juego en momentos de clase, seguir instrucciones, hacer estricto silencio cuando la maestra lo indique, permanecer sentado y quieto, sostener una concentración constante en lo que la maestra indica, realizar solo las actividades que correspondan a la clase, controlar la euforia, tener el uniforme completo y limpio, no comer en clase, no correr en el salón, seguir los horarios que asigna la escuela, estar dispuestos a atender un sin número de programas y organizaciones externas que en horario escolar, venían a desarrollar charlas y actividades sobre necesidad y problemas que decían haber identificado en esta población.

Por lo anterior, percibí no solo una brecha en la relación entre maestras y estudiantes que parte de las bajas expectativas de las maestras sobre sus estudiantes, como lo expuse, sino también, que la misma estructura escolar hacía unas demandas demasiado rígidas y anquilosadas en relación con el deber *ser* y deber *estar* de los y las estudiantes. “organizar el salón y las sillas, hacer el aseo y las tareas, recoger las basuras y no tirar la basura, respetar las profesoras y los profes”¹. En esta argumentación, a mi modo de ver,

¹Expresión del estudiante Jhon Jairo en un conversatorio de uno de los talleres. Ante la pregunta: ¿Cómo podemos estar mejor en la escuela?

el estudiante recitó el deber ser que le proponía la escuela, y no se aventuró ante la amplitud de la pregunta.

A partir de algunos ejemplos de la educación que se ofrece en las escuelas de clase baja, de precaria situación económica, del contexto norteamericano y británico de la época de los 70; Basil Bernstein cuestiona, “la burocracia educativa y de investigación” (p.235) que se genera alrededor de temas como la cultura y la educación. Expone, que los nuevos programas de intervención desarrollan categorías para cambiar el status de unas miradas sobre otras. Esto le sirve para formular su crítica a la “educación compensatoria”. “No entiendo cómo podemos hablar de ofrecer educación compensatoria a niños, a quienes en primer lugar, no se les ha proporcionado un medio ambiente de educación adecuado” (p.237).

En La Villa, observé también, atmósferas de impotencia y desesperanza ante la cruda realidad de la comunidad escolar, que maestros y maestras sentían que sobrepasa las posibilidades de una solución pedagógica. Bernstein se refiere directamente a las condiciones materiales de las escuelas, a las tensiones que viven maestros y maestras ante un gran número de estudiantes y, por ende, alta tasa de diversidad y vulnerabilidad en el aula de clase, pérdida de la esperanzas frente a las propuestas educativas, la falta de recursos necesarios y, entre muchas otras, la desorientación, la incertidumbre y la duda en relación al actuar académico. Para este autor, la utilización de este término, “educación compensatoria” sirve para apartar la atención de la organización interna y del contexto educativo, y enfatiza que esta categoría, lleva a pensar que la escuela debe “suplir” algo que está ausente en la familia y que a los niños se les mira como sistemas en déficit” (p.238).

Al leer a Bernstein encontré que muchas de las características que él describió del contexto norteamericano en 1972, coincidían con las que yo observaba en la escuela La Villa desde 2006, allí donde me desempeñaba, como maestra. La crítica de este autor, me llevó a reflexionar sobre los presupuestos que se tenían sobre infancia, estudiante, familia, y la forma radical e inconsciente, como se concebía al “otro-a”, y se imponían,

ciertas miradas que luego justificaban unos procedimientos desde afuera. Se llevaban proyectos a las comunidades, elaborados por otros, que creían saber qué es lo que le pasaba a los miembros de una comunidad, y cómo podían estos solucionar sus necesidades y dificultades, en este caso la comunidad escolar, pero muchas veces estos proyectos y propuestas no incluían sus voces. Creo que esta situación era una de las múltiples formas de discriminación.

En este sentido me pregunté ¿qué mensaje queda en los miembros de un grupo (comunidad educativa) cuando permanentemente son invisibilizados, cuando sus voces no son escuchadas, cuando las acciones llegan de manera abrupta y sobre supuestos cargados de prejuicios que no responden a sus intereses y necesidades reales? ¿Qué idea se forman de ellos mismos, los miembros de una comunidad, cuando las lecturas externas los caracterizan como comunidad en déficit? ¿Será que, más bien, no están empobreciendo su auto-percepción y aprendiendo a ser autoritarios(as) y discriminantes tal como está sucediendo con ellos? ¿Será que no estamos siendo concientes de que esas formas de hacer y de relacionarse que se viven en la escuela, influyen en la constitución de las subjetividades de los y las estudiantes?

Otra lectura de la escuela

En mi experiencia en la escuela La Villa, vi que tristemente las caracterizaciones de la escuela e incluso a veces las caracterizaciones del barrio, eran realizadas por personas ajenas, que hacían lecturas parcializadas y limitadas. La Secretaría de Educación invertía poco en investigaciones, y las que surgían de las universidades, en las facultades de educación, pocas veces llegaban a tener continuidad.

De igual forma en los acercamientos a la comunidad educativa, de profesionales externos como psicólogos, sociólogas, trabajadores sociales, personal administrativo, fue difícil encontrar la intención de articulación de sus programas de intervención con el currículo escolar, llegaban con cronogramas limitados e inflexibles y con la necesidad de llenar

formatos que les permitieran comprobar y legalizar sus intervenciones ante la administración municipal, más que con el convencimiento de hacer cosas pertinentes y de impacto.

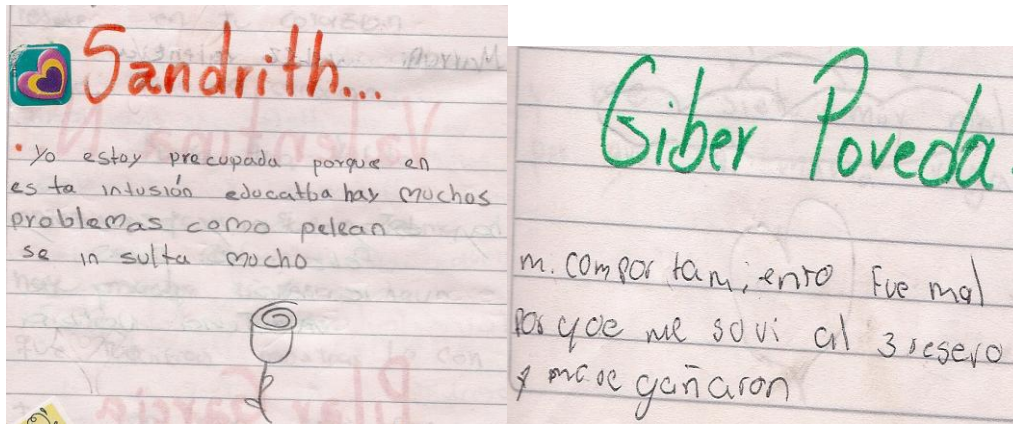
De esta manera se les dificultó construir diagnósticos, caracterizaciones, o lecturas aproximadas a las realidades, sobre todo, porque los espacios de participación y construcción conjunta eran inexistentes o limitados con las y los reales actores que para este caso eran estudiantes maestras, padres y madres de familia, líderes comunitarios, entre otros. Estas situaciones, a mi modo de ver, generaban predisposición negativa y poca credibilidad.

“Las investigaciones que se hacen sobre la escuela y la educación muy rara vez ponen en tela de juicio o revelan los presupuestos sociales que subyacen lo que cuenta como conocimiento válido, o lo que cuenta como una manifestación válida de ese conocimiento”. (Bernstein, 1972: 240) Estos trabajos a menudo carecían de una intención interna de evaluar los cambios y se dejaba de lado la cuestión básica: ¿Cuál es su potencial de cambio dentro de las instituciones educativas tal como estaban constituidas?

Ligada a la crítica de la educación compensatoria, (Bernstein, 1972: 240) llama la atención, también, sobre la forma como se ha fragmentado la educación de acuerdo con la edad, para darle prioridad a unas sobre otras y propone tomar como unidad no un período particular de la vida del niño, sino, una etapa de la educación. “Debemos ver todo lo que hacemos en términos de secuencias del aprendizaje, del desarrollo de la sensibilidad dentro del contexto de la etapa primaria.” Y me pregunto ¿qué posibilidades tenemos los y las maestras de desarrollar la sensibilidad en los estudiantes, cuando la gran mayoría niños y niñas no sienten agrado por el espacio escolar, y se perciben alejados de los intereses educativos que en este se promueven?.

Este escenario no fue ajeno a los niños y niñas que transitaban en la escuela La villa, ellos y ellas protestaban a su manera, cuando no se tenían en cuenta estas formas que les permitiera estar de la manera como ellos y ellas sentían que era mejor, tal vez menos

controlados, menos quietos, tal vez no les importaba estar en segundo o en cuarto, pero sí, con más opciones de juegos y participación. Los y las estudiantes sabían que iban a la escuela a aprender, y expresaban que querían estar y aprender, pero rechazaban constantemente (muchas veces a través de ‘malos’ comportamientos, otra veces abandonaban la escuela, o se podía ver, en ocasiones reflejado en su bajo rendimiento académico) estos modos de relación y de organización.



Escritura espontánea en el cuaderno de las preocupaciones.

La organización interna la veía acosada por la llegada de nuevos proyectos, provenientes de organizaciones que contaban con el aval de la administración municipal, quienes veían aquí, el lugar ideal para aplicar propuestas de promoción e intervención a problemáticas sociales. En la mayoría de los casos, daban por hecho la disponibilidad de las y los maestros para implementarlos, pero muchas veces, no habían condiciones para aplicarlas o/y responder realmente a los objetivos que ellos mismos se planteaban.

Un ejemplo es el programa del ministerio “todos a aprender” que acogió la Secretaría de Educación de Medellín, en el que un maestro formador realizaba un trabajo con maestras y directivas orientado a mejorar el desempeño de los y las estudiantes en las áreas de lengua y matemáticas sin embargo, un año después de haberse puesto en marcha el programa, a mi modo de ver, el impacto no fue muy positivo por las siguientes razones:

Las necesidades de la institución en particular no fueron previamente identificadas, la maestra externa interventora, llegó partiendo de los resultados de las Pruebas Saber,

pruebas estandarizadas en las que los resultados dependen de múltiples factores , no sólo del nivel de competencias de los y las estudiantes.

Las maestras fueron citadas para la presentación de este programa de manera sorpresiva, en un momento que implicó desplazar otras actividades, lo que generó malestar por parte de las maestras antes la situación de permanente irrespeto de las directivas con horarios improvisados e impuestos.

En las siguientes visitas, la maestra interventora, llegó sin conocer bien las agendas de las maestras a hacer unas preguntas sobre la implementación del programa. Lo que implicó desatender mi grupo de estudiantes para responder sus preguntas. La maestra se percibía ansiosa en completar los formatos que traía, se quejaba de las dificultades para comunicarse con las directivas institucionales y estaba cargada de papeles en los que me solicitó muchas veces mi firma para ella poder comprobar que asistió a la institución y que intentó desarrollar la actividad que consistía en evaluar el impacto del programa.

A los y las estudiantes se les entregaron cuatro libros, dos de matemáticas y dos de lenguaje. Estos llegaron al finalizar el segundo periodo del año escolar. Se recibió la advertencia de que uno de cada área no se podía rayar porque de pronto el Ministerio de Educación no mandaba más y esos les servían a otros niños y niñas, el año entrante. Eran libros de texto muy parecidos al modelo que comercializan las editoriales por grado escolar, en los que se presentan los conceptos fragmentados, seguidos de actividades que proponen situaciones que les habla poco del contextos social y cultural donde los y las estudiantes enfrentan sus problemas y situaciones cotidianas.

Es decir, dependiendo de las intenciones presupuestales de los administradores públicos, se financian unos proyectos de ciudad que ven en el espacio escolar un lugar propicio para desarrollarlos. Otras intervenciones provenían de diferentes lugares: fundaciones, ONG, universidades, corporaciones, organizaciones sin y con ánimo de lucro, programas gubernamentales, entre otras; en cualquier época del año y sin tener en cuenta las

dinámicas institucionales, la mayoría de las veces sin la intención real de articularse a los objetivos que ya se ha trazado la institución.

Eran intervenciones que llegaban con el aval de la Secretaría de Educación, ante lo cual se les debía abrir las puertas, acondicionar los espacios y los tiempos, afectando el desarrollo de las actividades académicas, por la saturación de actividades, que muchas veces perdían el sentido. Torres (2000) señala:

La institución *proyecto*, en efecto, se ha apoderado de la educación. Ha invadido la educación formal y la no formal, la administración escolar, el curriculum, la formación y la capacitación docentes, la pedagogía y la didáctica, la investigación y la acción. Ha atrapado a gobiernos y ONG, universidades, organizaciones comunitarias, sindicatos, instituciones escolares, y hasta asociaciones de padres de familia y de alumnos. Y como todo el mundo está dedicado a elaborar y desarrollar proyectos, en su ayuda han acudido las empresas consultoras y los consultores especializados en la gestión, la negociación, la redacción, el monitoreo, la articulación, la sistematización, la evaluación, la reingeniería, de proyectos. (p. 70).

Eso no quiere decir que, siempre, las intervenciones externas hayan sido inconvenientes para esta institución educativa; lo que sucede es que no se preveían las disposiciones necesarias para articular las intervenciones con las propuestas propias de la instituciones y esta lógica de institución proyecto, conllevaba a que en muchas ocasiones se desconociera el contexto, representara ruido, saturación, se desfavoreciera el cumplimiento de objetivos educativos, se perdieran recursos, tiempo, ruptura de conversaciones interdisciplinarias, discontinuidad en las actividades académicas entre otras implicaciones.

Siento que sobre la escuela recae la responsabilidad de la educación de una sociedad, pero no es suficiente; los escenarios educativos deben diversificarse y la educación debe ser un compromiso de todos los ciudadanos de una sociedad. Creo que la escuela no puede ser el único lugar para concentrar la promoción de propuestas, no se puede dejar sola en esta tarea y permitir que otros escenarios o instituciones sociales como los medios de comunicación y algunos espacios de la ciudad estén al margen de las necesidades educativas de la sociedad. Como lo dice Camps:(2008)

Si bien es verdad que la escuela no lo puede hacer todo, también lo es que lo que esperamos de ella es que lo haga todo. Cuando hay violencia, desorden, delincuencia, maltratos, incivismo o falta de cohesión social, enseguida culpabilizamos a la escuela, porque seguro que es allí donde las cosas fallan. De esta manera, lo que les estamos pidiendo a los docentes es que hagan muchas funciones a la vez: que sean curas, psicólogos, asesores, asistentes sociales y terapeutas. Ante un problema social, lo primero que se nos ocurre es crear una asignatura que lo resuelva. Se han propuesto asignaturas de todo tipo y para resolver un sinnúmero de problemas. Asignaturas para enseñar seguridad vial, de educación para la salud, para enseñar a ver la televisión. La última es la de educación para la ciudadanía, que sin duda está justificada y es necesaria. Ahora bien, la falta clamorosa de civismo no se corregirá únicamente mediante una materia que se proponga enseñar a los alumnos, con mejor o peor fortuna, a ser buenos ciudadanos. (p. 111)

Las responsabilidades que se le asignaban a la institución educativa La Villa, eran múltiples y por las formas como llegaban, en muchas ocasiones difícilmente quedaba tiempo para generar los acondicionamientos pedagógicos (capacitación de docentes, asignación de recursos), entraban como campaña o ley ministerial y se reducían a convertirse en otro fragmento, actividad, proyecto o asignatura que dependía de las reales posibilidades del contexto escolar, lo que muchas veces dificultaba el impacto esperado.

Lo que he planteado en este apartado surge por la preocupación por las condiciones reales de la escuela, cómo sentí algunas políticas educativas y programas en la escuela pública, cómo percibí algunas de las relaciones entre los administradores de la educación pública y los agentes escolares. Porque me parece importante reconocer las condiciones emocionales que se viven al interior de las escuelas, cuando me dispongo a trabajar por el cambio y la calidad, cuando pienso en mejores formas de acogimiento y motivación hacia el conocimiento de nuestros estudiantes, pero allí, me encontré ante prácticas que eran rechazadas de múltiples formas por los y las estudiantes y con una cantidad de barreras en la estructura escolar, que no nos permitían a maestros y maestras generar estrategias efectivas. En este sentido como lo plantea Hargreaves (2001):

[...]Es hora de que las estrategias que pretenden reformar la enseñanza y sus definiciones de la enseñanza y los objetivos de aprendizaje consideren e incluyan las dimensiones emocionales de la práctica docente. Si no presta atención a las emociones, cualquier intento de reforma educativa corre el riesgo de ignorar e incluso de lesionar algunas de las facetas más importantes de la labor de un profesor.” (p.165.1)

También para preguntarme qué posibilidades tenemos las maestras de desaprender esas prácticas del ejercicio del poder que se viven cada día y ser capaz de implementar con las

y los estudiantes, prácticas que contribuyan a la configuración de subjetividades democráticas, caracterizadas por el respeto a los contextos y a las personas, capaces de vincularse con los otros desde el reconocimiento de su ser y saber, porque como lo plantea Freire (1994) “el mismo hecho de ser una sociedad marcadamente autoritaria, con fuerte tradición mandona, con inequívoca inexperiencia democrática enraizada en nuestra historia puede explicar nuestra ambigüedad frente a la libertad y la autoridad” (p. 95).

Esta ambigüedad que plantea Freire, la vivimos las maestras en la escuela, cuando aparecíamos como resistentes al cambio, y buscábamos la manera de disentir programas y políticas educativas. También la vivían los niños y las niñas que rechazaban muchas prácticas escolares a través de sus “malos comportamientos”, o como expresó un compañero que salía de su aula, después de terminar la actividad y con un gesto de desesperanza “estos muchachos no están por nada”. Para decir, que sus estudiantes no estaban respondiendo a los objetivos académicos. Lo que me llevó a pensar que existían fisuras entre lo que esperan de la escuela los y las estudiantes y lo que esperaba los y las maestras/os.

De sujetos y sujetados. Niños y niñas en la escuela

En relación con lo anterior, me pregunto por los sentidos que se han ido configurando en nuestra sociedad alrededor de la escuela. Ir a la escuela es una de las primeras obligaciones que hay que cumplir. Y para muchos niños y niñas resulta un lugar poco atractivo, puede resultar mejor cuando no hay clase, o cuando se sale a vacaciones. Lo expresaban sus rostros alegres y los gritos que parecían expresar sus deseos de libertad.

Asistir a la escuela es un pre-requisito formal, para acceder a otros espacios de formación y para acceder a mejores oportunidades laborales y a mejores pagos. Es necesario poseer un documento que da la institución. Otra forma de demostrar competencia laboral para iniciar un encargo laboral, es difícilmente aceptada, no siempre por estrategia de la empresa, sino por protocolos legales, hay una lógica de certificación que proviene de un

discurso de calidad. Así que, para algunos, asistir a la escuela es simplemente un requisito, algo que hay que hacer para tener un título, para no ser excluido de oportunidades y/o beneficios estatales.

La escuela La Villa, mantenía prácticas tradicionales que se reproducían de manera a veces inconsciente, sin que se pensara lo contraproducentes que resultaban. Una situación que reflejó lo anterior es la evaluación, que en gran medida continuaba siendo represiva, surgía de una relación donde el maestro era el que tenía la autoridad, decía qué tanto sabía el o la estudiante y decidía si era o no promovido y si podía acceder a otros grados o niveles, por consiguiente a otros conocimientos.

En La escuela La Villa había horarios y ciclos que estaban pensados en su intensidad y profundidad bajo unos supuestos estandarizados; así por ejemplo, estaba estipulado que todos los niños y las niñas de primaria asistieran 5 horas semanales de matemáticas y sólo 1 de tecnología, cuando en realidad, los niños y las niñas de este contexto, desde muy pequeños manejaban dinero, sabían hacer muy bien cálculos matemáticos y, además, expresaban deseos de invertir más horas en artística, tecnología, educación física u otras actividades.

Aunque con algunas políticas educativas, se haya reconocido la necesidad de adaptar los planes de estudio a los contextos (Ley 115, Título 3), esta flexibilidad necesaria, es difícil incorporarla, por muchos factores. Por ejemplo, en la escuela La Villa, los y las maestras de bachillerato debían cumplir una carga académica asignada por su coordinador/a, que definía grupos específicos y horario específico para cada día de la semana, situación que solo se limitaba a regular que cada maestro o maestra cumpliera con una cantidad de horas de trabajo. Así también, las de primaria generalmente no teníamos formación en áreas de tanto interés para los y las estudiantes como eran Educación Física, Educación Artística y Tecnología, lo que implicaba que decepción y desmotivación de los y las estudiantes. Es decir, se debía partir de unos lineamientos generales y condiciones institucionales, que pocas veces permitían re-pensar y adaptar el plan de estudios a las necesidades e intereses de los y las estudiantes.

La Cultura escolar

En La Villa, observé insuficientes momentos para reconocer la necesidad de contextualizar el plan de estudios de la escuela, en las reuniones de maestros y maestras o en las jornadas pedagógicas. Las asambleas donde se problematizaba el currículo o se traían propuestas nuevas, se diluían en quejas de los y las maestras alrededor de las negativas condiciones sociales del entorno, las barreras de la administración del sistema educativo estatal, la poca disposición de los y las estudiantes y los bajos resultados académicos. Lo que resultaba era por lo regular una atmosfera que justificaba que no había condiciones para desarrollar el trabajo docente y bajas expectativas sobre sus logros con los y las estudiantes.

En esta atmosfera de desesperanza institucional, era difícil que el acercamiento entre maestros y estudiantes en las aulas de clase, pudiera ser exitoso. Como se planteo en párrafos anteriores, la poca disposición del equipo de maestros y maestras a pensar en las necesidades e intereses reales de los y las estudiantes, hacían que la cotidianidad en las aulas siguiera unas rutinas fundada en la enseñanza tradicional, que se caracteriza por la pretensión de los maestros y maestras a imponer su voz, a la quietud de los cuerpos de los y las estudiantes quienes debían estar atentos a reciben unos conocimientos dados por el maestro a través de discurso homogenizante que no contempla la diferencia. Sin embargo eso no era precisamente lo que caracterizaba nuestra cotidianidad escolar. Los y las estudiantes encontraban múltiples formas de resistencia al interior del aula. Peleas, juegos, burlas, inasistencia, desmotivación, insuficiencia en las evaluaciones, poca respuesta a las tareas para realizar en casa, entre otras. Ferreiro (1999) lo expone de la siguiente manera:

Lo cierto es que la institución social llamada escuela enfrenta un desafío que no sabe cómo resolver. Mientras se sostuvo la idea de que el aprendizaje era para algunos y no para otros, la escuela supo cómo hacer. Pero desde que se estableció la idea de alfabetización para todos, la escuela se quedó sin respuestas. La escuela no sabe lidiar con las diferencias, no sabe cómo trabajar a partir de las diferencias asumidas como dato ineludible, no como castigo. (p. 54).

Lo que plantea Ferreiro, evidencia no solo que en algunas escuelas se continúa promoviendo una educación pensada para unos niños y niñas con unas características homogéneas y que la escuela todavía tiene muchas dificultades para replantear su currículo asumiendo la diferencia y generando verdaderas condiciones para la inclusión de niños y niñas con diferentes necesidades, intereses y problema, sino también, que a pesar de las demandas de cambio que se viene planteando hace varios años a la escuela esta continúa con una estructura excluyente que más que acoger a niños y niñas posibilita su expulsión.

Estos y muchos otros aspectos constituyen una cultura escolar que vale la pena investigar; pues es importante mostrar que a pesar de que la escuela se ocupa de la transmisión y desarrollo de órdenes universalistas de significado, algunas dificultades que se presentan en algunos contextos, tengan que ver con el hecho de que la educación no esté pensada desde adentro y por este hecho no responda a las necesidades, “por lo tanto el niño de clase trabajadora puede estar en considerable desventaja en relación con la cultura total de la escuela” (Bernstein,1972: p.244).

La escuela tiene unas características particulares que tienen que ver no solo, con las función que le asigna la sociedad, sino también con las maneras como se ha permitido ser, como ha ido estableciendo su identidad, como ha ido incorporando u obviando las expectativas de la sociedad, como se ha pensado las estrategias para administrar los recursos físicos y humanos que la habitan. Esto significa que al interior de las instituciones educativas se constituye una cultura propia. “La cultura escolar se configuraría como el conjunto de normas que definen saberes a enseñar y conductas a inculcar y como la serie correlativa de prácticas, construidas en el seno de las instituciones educativas a lo largo del tiempo, que permiten la transmisión de las disciplinas y la incorporación de los comportamientos en la formación de los sujetos, en el marco de los procesos de socialización.” (Julia, 1995: 356).

La cultura dejó de ser un mero hecho externo a la institución, algo con lo cual lidiaba en el desempeño de sus funciones sociales y pasó a ser un objeto interno, cuyo escrutinio permitía comprender la escolarización como negociación posible entre los intereses de los diferentes

grupos sociales, la lógica del funcionamiento institucional y lo pragmático de las acciones de los sujetos educacionales. El surgimiento de la categoría “cultura escolar” ofreció visibilidad a estas operaciones, por la sensibilización para el análisis del conjunto de normas y prácticas vigentes en la institución, como propone Dominique Julia (2001); por la atención a la producción de corporeidades, por medio de la frecuencia a espacios y tiempos escolares, como destaca António Vinão Frago (1995); por el reconocimiento de la existencia de las culturas escolares, denominadas como empírico-prácticas de los docentes, normativa de la administración y ciencia de la universidad, como alerta Agustín Escolano Benito (2004); por la capacidad de la escuela para producir una cultura específica, singular y original como asevera André Chervel (1998); o, aún, por la posibilidad de percibir que las culturas de diversos grupos sociales conviven en el interior de la escuela, como recuerda Zeila Demartini (2004). (Vidal. 2005: 2)

El hecho de que la cultura escolar se materialice en las formas de pensar y actuar como lo plantean las y los autores, me pone a reflexionar no solo sobre los discursos y prácticas escolares que he venido problematizando, sino también sobre las huellas que deja está en la vida de niños y niñas y al mismo tiempo los modos en que ellos y ellas aportan en su configuración.

Ante la demanda de una identidad que hemos denominado «escolar», homogeneizante y jerarquizada, el alumnado elabora estrategias: resistencia, sumisión, camuflaje, éxito, etc. Lo académico y lo curricular, de alguna forma, se convierte en el canal en que este sistema de relaciones y comportamientos tiene lugar, pero no constituye el elemento más relevante de la experiencia escolar. Sin embargo, generalmente los esfuerzos de las distintas reformas educativas, así como las propuestas innovadoras, se centran en esta dimensión. Quizás habría que cambiar el foco de las políticas educativas y empezar a pensar más en los sujetos. (Rivas, Leite, Cortés, Márquez, y Padua 2010: 20)

Pensar más en los sujetos, es también la propuesta que se explicita en mis reflexiones sobre la escuela, la subjetividad, la educación, las relaciones de poder. Y es que con las exigencias de la globalización, como la acelerada búsqueda de niveles superiores de competitividad, la producción de bienes para su comercio libre, y el acceso a tendencias y fenómenos tan disímiles, se hace cada vez más necesario que a los niños y niñas se les dé la oportunidad de relacionar los actos suyos con principios éticos y humanistas, que se establecen desde diferentes filosofías, no solo para prever las consecuencias de los actos particulares dentro de diferentes contextos, sino para el reconocimiento de las propias características de su mundo, del medio donde viven, de su familia, barrio, grupos y escuela. Esto con el objetivo de que desarrollen un pensamiento crítico, autónomo, que les permita complejizar las diversidades (clase, etnia, género, opción sexual,

generacional, geográficas, políticas, religiosas, culturales, entre otras). En este sentido el aporte del texto de Bernstein sobre los significados universalistas y los significados particularistas, son fundamentales.

Bernstein (1972) llama la atención sobre el contexto y lo que esto podría representar para la escuela y el entorno. Así lo propone:

El profesor debe ser capaz de entender el dialecto del niño, antes que tratar de cambiarlo deliberadamente. Gran parte de nuestro medio escolar se ha construido inconscientemente sobre aspectos del mundo simbólico de la clase media y en consecuencia cuando el niño va a la escuela, entra en un sistema simbólico que no le ofrece un vínculo con la vida que hace fuera de ella. (p.247)

Y agrega:

Por otra parte, se les explica e impone a los padres la estructura de significado de la escuela, en lugar de integrar dentro de ella la forma y contenido de su mundo (p.238)

En la ciudad de Medellín, en estos últimos años, los administradores de la educación pública, ha tomado conciencia de las condiciones materiales de los ambientes educativos y se ha movilizad la adecuación de espacios físicos y campañas de alimentación y salud para las comunidades de bajos estratos y recursos económicos precarios; sin embargo, no se ha prestado suficiente atención a la organización interna de las instituciones y a las transformaciones que requiere, según las necesidades del contexto, si bien, esta preocupación ha sido nombrada, en diferentes escenarios académicos, a mi modo de ver se sigue imponiendo la estructura de significación de la escuela.

Por otro lado el Estado moviliza campañas asistenciales para las comunidades y les asigna a los maestros que las coordinen, por ejemplo la administración del restaurante escolar, prevención de desastres, prevención de la drogadicción, prevención de la violencia, entre otras. Además, como pasaba en la escuela La Villa, cada maestra rotaba por semanas para atender los asuntos de coordinación, cuando éste se encontraba ausente, sin dejar de atender sus grupos de estudiantes. En estas actividades se invertía tiempo y esfuerzo que se podrían asignar a otros profesionales, para que el tiempo de la o el maestro no se diluyera en atender asuntos administrativos, financieros, de nutrición, de

atención sicosocial, sino, que se dedicara a la generación de situaciones reales de aprendizaje.

Es una realidad que los niños y niñas de familia con mayores ingresos, pueden acceder a una educación de mayor calidad. No parece existir un real interés en ofrecer oportunidades educativas igualitarias. A pesar de que en la ciudad de Medellín se estén haciendo parques biblioteca e inversión en la infraestructura de lugares marginales, y esto pueda estar generando un impacto positivo en las comunidades, no es suficiente, necesitamos también, como propone Bernstein (1972)

Examinar los presupuestos sociales que fundamentan la organización, distribución y evaluación del conocimiento ya que no hay una respuesta única. Las relaciones de poder creadas fuera de la escuela penetran la organización, distribución y evaluación del conocimiento a través del contexto social. La definición de “educabilidad” es en sí misma, en cualquier época una consecuencia atenuada de estas relaciones de poder. (p.248).

Es interesante ver como el autor intenta hacer un análisis más complejo de lo que pasa en la escuela, con los niños y niñas, con sus familias y el entorno. Además de la crítica que hace a las investigaciones y programas de intervención educativa, los intereses que los mueven y los cambios de foco, dependiendo del status de los conceptos, porque a pesar de las necesidades inminentes de las escuelas muchas veces se atienden otros asuntos que si cuentan con financiación y es requerido por un estamento, generalmente externo a la institución, que se hace visible porque es favorecido por la lógica del poder.

Veo que se necesita tomar una actitud más crítica hacia la escuela para tratar de entender lo que está detrás, lo implícito, los prejuicios que se esconden detrás de las prácticas y discursos que se promueven. Identificar esas lógicas de intervención, que dan por hecho, asuntos que requieren una mirada más compleja y reconocer la inevitable penetración de la realidad social al interior de la escuela, para transformarla atendiendo a las necesidades y demandas de sus estudiantes en relación con su contexto.

La invitación de Bernstein, es a mirar de una forma más respetuosa los diferentes contextos, a que las investigaciones, la política social y la escuela permitan a las

comunidades reconstruir su ser y tener una identidad que sea valorada y respetada. La escuela como espacio para educar debe estar conciente de los códigos que se conjugan allí, para no interferir desfavorablemente en los estudiantes y brindarles apoyo para que participen activamente en el diseño de las transformaciones que necesitan. Es que escuela y maestros piensen en el carácter hegemónico que han tenido y en sus consecuencias a la hora de intervenir. Pues, como dice Vidal (2005), la cultura escolar puso en escena al sujeto, y ello hace posible escucharle, verle, nombrarle:

La mirada antropológica permitió colocar la acción de los sujetos en el centro de la problemática de investigación. En los términos de E.P. Thompson (1981, pág. 188), ella emergió bajo la nomenclatura de “experiencia”, concepto por medio del que se tornaba posible reexaminar costumbres, reglas visibles e invisibles de regulación social, formas simbólicas de dominación y resistencia, leyes, instituciones, ideologías, entre otros, dentro de una perspectiva marxista, con atención a la fracción, no siempre consciente, de la actuación de los sujetos. Generada por la vida material y estructurada en términos de clase, la experiencia expresaba la voluntad social. (p.1)

Los planteamientos de los diferentes autores y autoras, me permitieron poner en palabras las angustias, incertidumbres, intuiciones, sueños y expectativas que se habían ido configurando, en relación con la experiencia de ser maestra y el deseo de relacionarme de otras formas con los y las estudiantes, en la búsqueda de estrategias que les permitieran desarrollar otras formas de relación con la escuela, con el conocimiento, con sus pares, con la realidad y con su cultura, en este sentido me ocupé de problematizar las condiciones de la escuela La villa, al observar que los y las maestras no éramos concientes de la cultura escolar que se estaba reproduciendo y de las posibilidades que teníamos de cambio para, ayudar en la construcción de unos ambientes más apropiados para los y las estudiantes.

Y eso es lo que persiguió este trabajo de investigación, reconocer las otras voces de la escuela, en este caso con mayor énfasis las de los y las estudiantes, esas que no han tenido suficiente lugar. También la de una maestra como yo, que sueña con encontrar otras formas de vibrar con mi profesión, con el proyecto de superar mis miedos a hacer las cosas de maneras diferentes. Con la seguridad de que me estoy permitiendo conocer y crear, otras formas de hacer, de relacionarme con los y las estudiantes, con los y las otros maestros y maestras, con los saberes y con las instituciones sociales.

¿Institución educativa o Escuela?

Las reflexiones que me propongo plantear corresponden a críticas que formulo a la institución escolar, la que percibo como una estructura que responde a lógicas y políticas administrativas que, la mayoría de las veces, borran los sentidos pedagógicos de la educación. Esta noción de institución escolar, es diferente a la de escuela. Pienso la escuela como un lugar que representa, para los que la habitan, un horizonte de posibilidad como lo plantea Duschatzky (1999).

Situar a la escuela en el territorio de las expectativas supone traspasar el umbral de la sola determinación de las funciones asignadas. La posibilidad de cifrar expectativas sobre la escuela habla de una relación socioeducativa en la que tiene lugar un conjunto de deseos e intereses que se ponen en juego aun en sistemas determinados y controlados. La dimensión del “uso” cuestiona las pretensiones homogeneizadoras de las instituciones educativas y habilita la búsqueda de los deslizamientos de sentido. (p. 15).

Esta distinción entre institución educativa y escuela, también la hago de la mano de Torres (2000) quien señala dos escenarios de análisis de lo educativo: la reforma y la innovación.

El *cambio* educativo viene moviéndose entre dos lógicas que a menudo no se tocan y hasta se repelen mutuamente: la de la gran *reforma* y la de la pequeña *innovación*.¹ La reforma, emparentada con la política, el aparato estatal, el espacio público, el deber ser y la normativa, lo masivo y lo homogéneo, siguiendo el clásico esquema vertical de arriba a abajo; la innovación, emparentada con lo local y con lo micro, surgida por lo general desde abajo, por iniciativa de sus propios actores, dentro o fuera de la escuela, a nivel público y privado, a menudo con corta esperanza de vida, sin registro ni pretensión de convertirse en política ni de tener impacto más allá de su propio radio de acción, a lo sumo aspirando a lograr cierta "visibilidad" y, en tiempos recientes, a entrar en contacto y articularse en red con otras innovaciones. (p. 19)

La reforma está del lado de la institución educativa: su nombre, su funcionamiento administrativo, las regulaciones de calidad y gerenciales que se ciernen sobre ella, las formas de operar, los esquemas y jerarquías que se proponen allí. La innovación, la pequeña, está del lado de las prácticas, de lo que acontece en la escuela, en los encuentros que forman, en la IE lo educativo es un adjetivo, en la escuela es una acción: educar.

Esta distinción, necesaria, importante, precisa, me permitirá tener otra mirada sobre el tema de estudio, sobre el objeto de construcción, para esta investigación las formas de subjetivación escolar, como lo dice Martínez (2010) “Nada nos impide pensar que podemos obtener otros resultados si cambiamos la manera de preguntar” (p. 114).

Por ello, me separo de las comunes homologaciones de los términos: escuela e institución educativa. Y elijo hablar de escuela cuando pretendo ponerme del lado del saber, no de la gerencia educativa. La escuela, como lo señala Martínez, no se agota en los análisis políticos, económicos o regulativos; es un concepto que tiene una fuerza especial para describir lo que ocurre en esos espacios de encierro o disciplinamiento:

Es cierto que la escuela es una forma de la sociedad disciplinaria, análoga a los espacios de encierro, pero esta herencia no la agota, ni la explica, ni constituye toda su fuerza. Es una huella que la dota de inteligibilidad. Mucho más profunda es la afirmación que muestra que la escuela no surge como un hecho educativo, sino como acontecimiento en el orden moral y político. Si la ubicamos en el orden educativo sería solo a condición de entender lo educativo como un conjunto de pautas de comportamiento y disciplinamiento (p. 118)

Una distinción más que quiero establecer con el uso de estos dos términos, está del lado de Torres (2006), cuando indica que “Las reformas educativas, entendidas como procesos de cambio institucional, con frecuencia reflejan las tensiones que se producen entre las metas que por un lado les asignan el Estado y las expectativas que por otro lado deposita el mercado en ellas” (p. 13). Para el caso de uso que doy a los conceptos de escuela e institución educativa; entiendo que la institución educativa está del lado de las tensiones que menciona Torres; mientras que la escuela se pone del lado de la experiencia, de lo que pasa, de lo vivido.

Porque, como observé en la escuela La Villa, a pesar de que se exponían esas expectativas de bienestar, de reformas, y de alguna u otra manera entraban esas apuestas de bienestar, no lograban introducirse y no lograban transformar y movilizar en su esencia las prácticas y la cultura escolar.

Estas situaciones me daban a entender que estaba, ante una formación en el deber ser y en el deber estar, mediadas por reglas autoritarias y regulada por las y los maestros, 'otros'. Situaciones que a mi modo de ver, generan en los sujetos formas de ser y de estar que luego no son tan fáciles de desaprender, para ser ellas y ellos mismos, distanciándose del formato de lo escolar, cuando tienen que tomar decisiones, crear, posicionarse ante la política, el contexto y la convivencia; como se puede observar en la siguiente imagen, que corresponde al dibujo realizado por el estudiante Jeferson en el Taller de cartografía escolar. A la invitación que le hice: "Elegir y dibujar un lugar de la escuela" decidió dibujar el auditorio. Aplicó otro material para realizar a la rectora (dibujo verde), dibujó grandes, ocupando un gran espacio a los y las docentes (dibujos naranja), y puso cada uno de sus nombres y solo dibujó las sillas donde estaban los estudiantes, explicó que ahí estaban pero no los iba a dibujar.



Foto tomada al trabajo realizado en el taller #2

Lo que comprendí del dibujo de Jeferson, del diálogo con él y de mis experiencias por tres años en esta escuela, es que había formas jerárquicas de relación que se vivían en la institución, que Jeferson había naturalizado. Lo que se ve en el dibujo de este taller, es que los y las estudiantes están atrás, arrinconados a pesar de que el espacio que ocupan realmente es mucho mayor, por ser alrededor de 500 estudiantes en esa jornada.

La escuela pensada como institución, es la escolarización. La Villa, a mi modo de ver, tenía una estructura inflexible. Si bien es importante que la escuela tenga apuestas claras sobre el sujeto o sobre el ciudadano que desea; es necesario que la escuela permita que quienes llegan a ella, puedan estar ahí desde lo que son, y que a la vez eso que son movilice los procesos pedagógicos, la cultura escolar, que la escuela no pelee con eso que los niños son; sino que esa constitución de la identidad pueda ser entendida por los niños y las niñas como una construcción en la que ellos son protagonistas y la escuela les ayuda o como lo plantea Ortiz (2008): “[...]la subjetividad, en tanto elaboración estética de la existencia, es una opción de contingencia, puede suceder o no, no es obligación. Más bien, la subjetividad abre un camino para el sujeto más allá de sí; pero no se impone, no se exige, mientras que las relaciones de poder - saber sí lo hacen.” (p.96)

En la escuela la villa encontré que los y las estudiantes no se sentían protagonistas, peleaban hasta que se daban por vencidos y tenían que hacer lo que la escuela dijera, para no ser expulsados; sin embargo, algunos niños y niñas no tenían un soporte familiar o afectivo y terminaban resignándose a abandonar la escuela.

Por ejemplo, la fragmentación del tiempo escolar, hacía que debían cambiar de actividad sin terminar la anterior, lo limitados que eran en esta edificación los espacios de juego y la poca apertura hacia la posibilidad de aprender jugando. . Pasaba que si un estudiante tenía una problemática personal que lo hacía ser agresivo y contestatario en forma reiterativa, la institución tomaba medidas administrativas de expulsión con el argumento de que este estudiante afectaba a los demás y entorpecía el trabajo educativo del grupo. Esto sucedía en la mayoría de los casos, sin que se hubieran agotado las estrategias pedagógicas necesarias para ayudar y favorecer al estudiante.

Otro aspecto que me inquietó, fue la manera como interactuaban los niños y las niñas y la regulaciones que venían desde afuera. Por ejemplo, cuando jugaban y se golpean, muchas veces las maestras entendíamos que se trataba de una pelea, pero, en muchas ocasiones, descubrí, simplemente, que así eran sus juegos, de fuerte contacto. Por esta razón, muchas veces las docentes juzgábamos con regaños una acción, los o las estudiantes se

percibían asustados y al rato cuando se les cuestionaba, respondían las dos partes del supuesto conflicto, que estaban jugando. El sistema de valores sobre los que observaba se movía la administración de a Villa y los y las docentes, en ocasiones no conversaban con los sistemas de valores que los niños y niñas traían de afuera, de su barrio o de sus familias.

En sectores que tiene un nivel más alto de vulnerabilidad, a veces se da que los sujetos de la escuela, son más irrespetados por las políticas públicas, por los proyectos educativos. Porque se tienen bajas expectativas sobre ellos y hay muchos prejuicios en las lecturas e interpretaciones que hacen cuando tratan de comprender y explicar las razones que los mantiene en esa condición de vulnerabilidad. Eso implica que, constantemente, son interpretados y bajo esas interpretaciones prejuiciosas se tomen decisiones que someten a los otros a cumplir unas normas, que no representan bienestar para nadie.

El hecho de que muchos docentes e interventores sociales, actuaban bajo premisas del paradigma positivista, generaba tensiones en la escuela; pues este paradigma tomaba cuerpo en la manera como se transmitía el saber, como se mostraban las teorías, como se pensaba al sujeto estudiante, en cómo se mostraba el acercamiento a las ciencias, a la naturaleza. Esto se traducía a mi modo de ver en una forma específica de relación entre docentes y estudiantes, que los estudiantes rechazan o reproducían.

Lo anterior lo veo evidenciado, por ejemplo en el autoritarismo de las teorías científicas sobre el saber popular, como ocurría en La Villa. El imperio de la voz del docente en una hora de clase en las que a veces no se daban espacios reales de participación, de igual forma las teorías eran presentadas en un discurso que incurría constantemente en generalizaciones absolutistas que desconocían los contextos temporales y espaciales.

El imperio de la voz de la docente

¿A quienes premia la escuela? ¿Cuáles son las matrices vinculares que con estos “premios” refuerza? Está claro: la obediencia, el sometimiento (en especial voluntario y sostenido por lazos de afecto) a la autoridad. (Nemiña, 2004, p. 49)

También existían prácticas intolerantes frente a las fallas o errores: el niño o niña que se equivocaba era expuesto y castigado, constantemente se le estaba recordando su realidad y se le recriminaba que las actitudes y comportamientos actuales, como pararse del puesto, la desatención a las explicaciones de la profesora, el faltar con tareas, no les permitirían aprender lo que necesitaba para tener una realidad diferente en un futuro. Para hablar de la escuela y lograr sus propósitos, se usan muchos términos y metáforas.

En los discursos de docentes y directivos, una de las metáforas más recurrentes para caracterizar a la escuela es la familia. La imagen de la escuela como una familia o de relaciones amistosas con los estudiantes es señalada por la mitad de los encuestados. Esto se debe en parte a la prevalencia de una cultura institucional de tipo familiar (Frigerio, Poggi, Tiramonti y Aguerro, 1992), que jerarquiza la lealtad a los lazos afectivos y el voluntarismo de sus miembros, por sobre las tareas propiamente pedagógicas. Este patrón enmarca la relación paterno-filial que se establece con los alumnos, y la sumisión mayoritaria hacia la autoridad. (Dussel, 1996, p.28)

Así, niños y niñas iban aprendiendo que en clase solo se habla cuando el docente lo permitía, que el comportamiento en el salón y en el patio de recreo lo definían otros (directivos), que lo que iban a aprender en ciencias naturales, ciencias sociales, matemáticas, ética, educación física, ya estaba definido y que el o ella simplemente tenían que aprender a escuchar y a obedecer.

Era muy común encontrar actividades que promovían el valor de la escucha y lo reforzaban constantemente, porque lo identificaban como una gran debilidad de sus estudiantes, cuando las y los mismos docentes pocas veces escuchaban a sus estudiantes para conocer sus intereses.

En la escuela La Villa encontré que se seguían unos formatos de escuela y de lo que en ella se debía hacer y debía pasar. Pero difícilmente se reconocía al ser, a lo que sentían y pensaban cada día, a sus intereses, sus angustias, sus sueños.

Algunas maestras y maestros, creían que los procesos de aprendizaje requerían que el estudiante renunciara a sus intereses, los sacrificara, esto implicaba abandonar el deseo propio, para responder de acuerdo al de los otros, sus maestras y maestros.

Así, la escuela se ha convertido en un lugar de programas y actividades que van en contra del goce de niños y niñas. ¿Qué nos está diciendo a los y las docentes las expresiones de alegría de niños y niñas cuando se acaba la jornada escolar y pueden *huir* de la escuela o abandonar por un rato el salón y *el imperio de la voz del docente* para salir al descanso? ¿Qué nos dicen las dificultades de los estudiantes como bajo rendimiento, violencia escolar, deserción, entre otras?

La definición del ideal del alumno en términos de su disciplina o acatamiento de las normas tiene varias consecuencias que deben considerarse. Una de ellas refiere a la relación que se promueve con el conocimiento, al fin y al cabo la tarea específica de la escuela. La escuela promueve un "régimen de verdad" (Foucault) que se basa en lo que dice el profesor o el texto. La capacidad de los alumnos de introducir sus propias opiniones, de producir otros conocimientos, está muy limitada por el tipo de estrategias docentes predominantes, y por la historia escolar previa, que los lleva a desconfiar de sus propios logros."(Dussel, 1996, p.29)

A qué puede llevar esta situación, sino es precisamente a la falta de autonomía intelectual y a la representación del conocimiento como algo ambiguo, difícil, que está en los libros y que otros, (superiores) manejarán. En algunas escuelas se discrimina el ser estudiante. Los y las docentes como mecanismo de control, y a través del discurso y los castigos discriminan y violentan al estudiante. Esta situación propicia la desmotivación hacia las actividades escolares y baja el interés por aprender y conocer, porque además, la forma de conocer que propone o impone la escuela se presenta como hegemónica.

Desde mi posición como maestra, creo que en muchas ocasiones los niños y niñas se sienten oprimidos por maestras autoritarias, que no se interesan por saber el porqué de sus comportamientos, conocer su mundo, sus problemas, sus intereses, sus necesidades; por

el contrario, a manera de cantaleta se recita todos los días “el deber ser”, que funciona como otra lógica: la del adulto; una lógica externa que en ocasiones no está al alcance de niños y niñas, porque tal vez no les dice nada de su contexto y no les interesa, o quizás porque no depende de ellos.

En mis clases he observado que a los niños y niñas no les interesa mucho escuchar un discurso largo y complejo sobre el deber ser, sobre el futuro que les espera o que deben construir. Ellos quieren ser escuchados, estar ahí para compartir entre ellos mismos, para expresar sus sueños, sus preocupaciones, para hacer. Me he encontrado, en varias ocasiones, después de haber hecho un monólogo que alguna estudiante me interrumpe y me dice “¡profesora cuando vamos a empezar la clase!”, cuando yo había sentido que hacía rato había empezado. Centrada en mi sistema de creencias y en lo que creo debe hacerse en la escuela, invierto un largo rato en una conversación que interrumpo constantemente para pedir silencio, llamarle la atención a alguien que golpea a otro, mandar a que guarde algo que desvía su atención, perdiendo de vista que ellos y ellas no están interesados en escucharme y que están reclamando un lugar como interlocutores.

Probablemente sea esta cultura escolar heredada la que hace que la adopción de valores y reglas democráticas en la actualidad, más bien se asuma como una retórica legitimadora (Popkewitz, 1991) y no logre convertirse en un principio de articulación de nuevas prácticas. La reconsideración de esta tradición es entonces indispensable si se quiere que la escuela pueda hacerse eco de estas nuevas demandas democráticas. En otras palabras, la capacidad de traducir y reformular pedagógicamente las luchas democráticas depende en gran parte de la revisión de la cultura escolar, que es una "matriz de aprendizaje" de primer orden tanto para los alumnos como para los docentes.” (Dussel, 1996, p.5).

Lo que hacen las y los docentes con sus estudiantes, cuando los confrontan con sus deseos, con sus actitudes, con sus ganas de jugar todo el tiempo, también lo experimentaron ellas y ellos no sólo en la experiencia escolar propia, sino en las primeras experiencias laborales. En mi caso, cuando llegué a la primera escuela pública, las compañeras me hicieron saber rápidamente que debía abandonar mis sueños, que la realidad era otra y que debía aprender las formas propias que requería el contexto (según ellas). “Estos niños y niñas que vienen a la escuela sin comer, no atienden, ni aprenden, cualquier cosita que uno haga por ellos es mucho” por el tono y la situación yo interpreté en esta expresión que la profesora había perdido la esperanza de trabajar con la

comunidad, que había encontrado muchas dificultades y se había desinteresado en buscar e insistir formas de trabajo que generaran un impacto positivo, orientadas a resolver dificultades. Además se desresponsabiliza de sus funciones como maestra en un contexto en déficit, se respaldaba en la ausencia de unas condiciones previas.

Estas situaciones me hicieron pensar que uno de los propósitos implícitos de la escuela era enseñar a renunciar a los sueños, a las ganas de transformar, a pensar distinto, a buscar otras formas de leer los contextos. A veces, la cultura escolar busca promover la adaptación de sus estudiantes a un ambiente libre de subjetividad, porque parece que ese es el imaginario que tiene del ambiente laboral, y los estudiantes se deben preparar para esto. Otra expresión de otra compañera que recuerdo: “uno trabaja en lo que le toque, lo importante es empezar a trabajar, después uno puede ir buscando mejores opciones, lugares más tranquilos pero al principio hay que sumar tiempo y experiencia”. Esas experiencias que quedan en la memoria del cuerpo sobre lo que implica estar en la escuela con un equipo de trabajo, dirigido por un jefe, el docente, en ocasiones parecería que pretendiera constituirse en una réplica del imaginario del mundo laboral, para preparar a niños y niñas a una realidad compleja, donde se hace casi siempre lo que no nos gusta.

La inclusión de las familias y las instituciones, los contextos y el mundo exterior a la escuela, en las aulas, pese a su origen en la imaginación moderna de los sujetos educativos, asume algunos rasgos premodernos, pues se realiza fundamentalmente en términos instrumentales, a través de vínculos extractivos. La tendencia predominante es que la escuela se relaciona en aproximaciones puntuales y acotadas con un "afuera" claramente delimitado. La inclusión de otros sujetos y de otro tipo de intercambios es percibida en líneas generales como una amenaza y no como una posibilidad de enriquecimiento de la institución.

En otras palabras, la conceptualización de la comunidad exterior como un "afuera" definido y deficitario parece no sólo desacertada sino políticamente inconducente. La escuela y la "comunidad exterior" nunca fueron, y mucho menos ahora, realidades

separadas y homogéneas, cada una en su lugar. Al contrario, se imbrican mutuamente, se interpenetran, se constituyen unas a otras.

La reversión de estas tendencias compete, sin duda, a muchos más sujetos que los educativos. Sin embargo, eso no excluye que se puedan aportar algunos cambios desde la escuela, como de hecho se está haciendo en algunas experiencias. A través de ellas queda claro que no da lo mismo una escuela cerrada, autoritaria y autosuficiente, que una escuela concebida como una esfera pública democrática, que incluya la diferencia y no expulse, que habilite para el debate y la experimentación, que permita la especialización de sus sujetos en la enseñanza y el aprendizaje, y que sea capaz de nutrir y nutrirse de nuevos productos culturales.

Y el trabajo a realizar, es micro, centrado en el espacio que acompaño, dirijo y construyo cada día: mi aula de clase. Por ello, como dice Dussel (1996):

El aprendizaje de una ciudadanía difícilmente pueda darse cuando hay una negación de la escuela y del aula como una pequeña esfera pública, donde se debaten y confrontan argumentos. Las interacciones en las clases rara vez se basan en argumentos contruidos y sujetos a cuestionamientos; los intercambios tienen el objetivo de llegar a definiciones pre-construidas por los docentes, con el agravante de que estas definiciones no son creíbles ni siquiera para los propios docentes. La disociación entre el "mundo de los enunciados democráticos formales" y del "mundo real" de la corrupción, la arbitrariedad y la violación de las normas deja el espacio preparado para el reinado de la "democracia de opinión", con opiniones "evidentes", naturalizadas, sobre el funcionamiento social, tanto en los docentes como en los alumnos. (p.38).

En mi caso, esto supone una reconfiguración del aula, que implica la negociación entre mi tradición de formación, mi experiencia como estudiante y docente y las nuevas formas de ser maestra, de construir escuela, heredada de mis reflexiones y lecturas, de mis encuentros con maestros y maestras, y de los sueños.

Sin embargo, y todavía de la mano de Dussel, vale la pena preguntarse ¿Si se podrá llamar negociación, a este proceso de reconfiguración?, ¿qué elementos tiene la escuela para negociar con unos *masmedia* y unas políticas estatales que constantemente proponen una forma de ser, orientada hacia el ciudadano consumidor? Podrá establecerse una relación con la comunidad, en mi caso de sectores vulnerables, y pensar en ella como

producida y productora de la cultura escolar y las posibilidades (poco visibles) de una ciudadanía democrática.

La escuela, que muchas veces es llamada con un nombre propio, se anima, y se corporiza en sus autoridades o en ciertas personalidades que se identifican con la tradición de la institución. La institución se asemeja a una familia; el consenso, la homogeneidad y la armonía son los valores tenidos en el más alto grado; el disenso y la heterogeneidad son elementos que se perciben como amenazas a esta identidad. Esto es paradójico, decíamos, porque la escuela es una institución creada con la modernidad y con la intención explícita de promover la modernización social. Sin embargo, mantiene muchos rasgos de una matriz cultural y política premoderna, acentuada en el caso que nos ocupa por el peso de la matriz religiosa en los comportamientos sociales. Así, pese a la intención de la letra prescripta, la noción de "comunidad" producida y productora de esta cultura escolar vuelve difícil el aprendizaje de una ciudadanía democrática, que necesita nutrirse del experimentalismo y de la aceptación y promoción de ópticas plurales. (Dussel, 1996, p.30)

A partir de algunas investigaciones, la autora levanta varias críticas a la escuela y la relación que establece con la comunidad exterior (que aparece desde sus planteamientos, ya no tan exterior).

Por otro lado, la persistencia de los vínculos instrumentales y extractivos entre la escuela y la comunidad exterior no sólo contribuyen a esta deslegitimación, sino que parecen favorecer las tendencias más salvajes de la posmodernidad autóctona. En otras palabras, la conceptualización de la comunidad exterior como un "afuera" definido y deficitario parece no sólo desacertada sino políticamente inconducente. La escuela y la "comunidad exterior" nunca fueron, y mucho menos ahora, realidades separadas y homogéneas, cada una en su lugar. Al contrario, se imbrican mutuamente, se interpenetran, se constituyen unas a otras. En la vida diaria de cada institución escolar, "el medio" se "cuela" en las opiniones y trabajos de docentes y alumnos, en los recursos materiales y culturales disponibles, en las actitudes cotidianas, en los vestidos. "El medio", además, ha dejado de ser la comunidad local para convertirse en un entramado de mensajes, de sujetos y de prácticas que provienen tanto de los vecinos e instituciones más próximas como de los medios de comunicación de un mundo globalizado. Tampoco sigue siendo la escuela el centro gravitacional del saber letrado: más bien, éste ha eclosionado en múltiples direcciones, cada vez más especializadas. Amplias capas de la población tienen algún tipo de acceso a estos saberes a través de los medios de comunicación, de la informática o de los grupos de pares. Los niños y adolescentes, en muchos casos, están mucho más alfabetizados en las nuevas tecnologías y sistemas de información que los docentes. (Dussel, 1996, p.40).

Es evidente en los planteamientos de la autora su crítica, a la desacertada relación que establece la escuela con la comunidad, que es exterior, pero que la constituye y le da sentido. La escuela difícilmente dialoga con lo contingente, con lo que se presenta cada día, a pesar de que no puede evitar que la permee un mundo exterior que se inserta en el ambiente, porque cada día que entran los niños a las escuela traen en sus mentes todo lo

nuevo que ese día pudieron experimentar o conocer, traen consigo, nuevas inquietudes, nuevas estructuras, que recogen de la interacción con un mundo exterior que lo conforma su familia, sus vecinos, la televisión.

A pesar de lo anteriormente expuesto la escuela continúa con su estructura y le cuesta abrirse, incluir las demandas e intereses de ese mundo externo que la escuela hace lejano. Muestra de esto, es que la eventualidad de que los niños se muestren dispersos con la moda de algunos productos comerciales, programas, juguetes, cromos, figuras, tarjetas entre otros, genera incomodidad a los y las docentes, se lee como desorden, ruido, desestabiliza la dinámica propia de la escuela y utilizan como estrategia la prohibición, evitar esos comportamientos.

De la manera que aquí he planteado, no se vislumbra tampoco, en este caso, una escuela que se pregunte por el mundo de los niños y niñas, ese que crean en la relación con el adentro y el afuera de la institución escolar. No se percibe una escuela que se cuestione sobre los gustos e intereses que crean la televisión y los productos que en ella se ofrecen. Una escuela que problematice el hecho de que muchos significados que provienen de otros lugares externos a ella, cautive con mayor éxito su atención y lleguen de una forma espontánea a ser apropiados y gozados, como es el caso de los complejos significados que compone la historia de *Dragón Ball*² contrario a lo que sucede con los significados académicos que se propone transmitir la institución escolar.

² *Dragón Ball*”, arte manga del diseñador gráfico Akira Toriyama, se trasmite y comercializan en Colombia desde 1996. La historia de *Dragón Ball* encarna muchos aspectos de la tradición japonesa (artes marciales, rituales) e incluye aspectos y personajes mitológicos (Dragones, gato místico), mezclados con artefactos tecnológicos (robots, naves). Los tópicos de las series son relacionados con procesos de lucha entre héroes y villanos, de diferentes mundos, los cuales se enfrentan para destruir al enemigo, en batallas en las que tanto los buenos como los malos poseen o adquieren poderes mágicos, con la ayuda de las técnicas de dragón o con la ayuda de sus dioses. Más adelante se desarrolla un apartado sobre la experiencia de aula con estas tarjetas.



Grupo de niños mostrando sus colecciones de tarjetas.

La escuela dice que somos... la maestra es quien dice qué hacer

En la escuela hay una serie de prácticas que dificultan el desarrollo de la creatividad y la autonomía; en la escuela “aprendemos a que los demás piensen por nosotros”. La escuela por lo regular mantiene una estructura en la que los contenidos están determinados con anterioridad para cada grado. La o el docente llega al aula con un plan definido e impone la administración del tiempo y los espacios. De esta manera, los intereses, necesidades y problemas de sus estudiantes difícilmente se incluyen en un plan de estudios que se desarrolla en un año escolar.

Cuando se indaga por la escuela a niños y niñas, emergen las prohibiciones, el discurso del deber, los lugares y personajes de la institución son asimilados como figuras de poder y control punitivo. Por ejemplo, la/ el rector(a) no se dirige a un estudiante en forma particular salvo por eventos extraordinarios que ya han pasado por la directora de grupo y/o el/la coordinador. Este último a su vez es sinónimo de castigo o sanción. No es habitual ir por cuenta propia a la oficina de rectoría o coordinación. Por ejemplo, una expresión de burla entre estudiantes o de amenaza es: “Llévelo/a a Coordinación”. De igual forma está prohibido ir al baño en horas de clase, sin embargo los docentes en algunas circunstancias ceden y dejan salir a sus estudiantes, pero existe el temor de ser abordados por el coordinador que circula vigilante, quien interroga a el /la estudiante y a veces a el /la docente responsable.

Así, analizar, pensar de este modo la escuela, me lleva a considerar el papel de la subjetividad y la vida cotidiana en un contexto de crisis en sus articulaciones con el poder en la cultura y con la escuela. Para este análisis, vale la pena tener en cuenta algunos elementos aportados por Reguillo (2004) en relación al movimiento social, que a mi modo de ver necesita la escuela. Expone de diferentes formas las dificultades de los sujetos en un mundo globalizado, controlado por estructuras que se oponen a ser reconfiguradas.

[...] el asunto es la dificultad o desafíos que significa para el movimiento social sostener su lucha en la globalización, que es su mejor herramienta para romper el aislamiento a que lo confinan los poderes locales, y es al mismo tiempo el mayor obstáculo a vencer de cara a la banalización, estigmatización o invisibilidad que en este espacio global son administrados por fuerzas que no constituyen un interlocutor, pero que no pueden ser ignoradas por el movimiento. (p.258)

Para el caso de la escuela, y en el marco de la presente investigación, retomo como elemento base, las posibilidades de participación que tienen niños y niñas en la reconfiguración del espacio escolar, aún bajo la permanencia de estructuras de poder que se niegan a ceder en sus principios tradicionales y a reconocer otros modos de construcción de conocimiento y vivencia de la subjetividad. Pues como plantea Vidal (2005).

En este sentido, el estudio de las culturas escolares se compromete a considerar las maneras como los sujetos colocan en funcionamiento los dispositivos de la escuela y de la cultura, y crean modos de estar en el mundo, de comprender la realidad y de establecer sentido, constituidos social e históricamente. Incita, a su vez, a investigar las prácticas escolares. (p. 2)

Para Reguillo (2004), la alternativa social a esto, son los movimientos sociales y no repara en mostrar sus bondades, pero, a su vez hace un amplio análisis de las dificultades a que estos se deben enfrentar. Para el caso de la escuela, habrá que buscar algo más que la palabra o la intención de cambio. Por ello me valgo de las *tres temporalidades* que desarrolla la autora para señalar lo que la escuela podría hacer:

[...] hoy el movimiento social enfrenta la dificultad del manejo de tres temporalidades: *La interna*, que exige un caminar pausado, consensuado, respetuoso de la diferencia al interior del propio movimiento; *la externa*, de cara a la sociedad histórica en la que está inserto el

movimiento social, y que exige dominio tanto sobre el momento coyuntural (las agendas en debate y las emergencias en visibilidad) como sobre la dimensión estructural (la historia y la cultura); y una tercera que a falta de definición mejor llamaré “*temporalidad del espacio público mediático*”, que exige, para bien y para mal el manejo de las lógicas, códigos, procesos de unos medios que, a la manera de los emperadores romanos, tiene el poder de decir quién vive y quién muere a través de sus dispositivos de visibilidad. (p.257)

Indicaría que se trata de estas tres temporalidades en relación con el concepto de subjetividad, como una noción esencial del análisis social muchas veces acallado, que desordena los análisis al irrumpir en la racionalidad positiva. (Reguillo, 2004:252). Es decir, crea un espacio para que se filtre la voz y el sentido. Esto no significa que se desee que esta postura se generalice, pues podría ocurrir lo que Reguillo señala le pasa a los movimientos sociales cuando se institucionalizan: ¿Qué es lo que se pierde en el paso del movimiento a la institución? Cuando se conforma una fuerza colectiva que le imprime un sentido a sus propias acciones, y esta se institucionaliza, cae en el peligro de actuar con arbitrariedad. Si bien, se puede decir las instituciones surgen para darle voz y protagonismo a un pensamiento, tienden por lo regular a aprovecharse del poder adquirido dentro de la sociedad, a imponer sus acciones, justificando esta actitud, en la relación que tiene el sujeto de la institución con la misma institución por ser esta, ahora, su lugar de pertenencia. Entonces el carácter de la lucha se desdibuja cuando ya no le interesa hacer visible la heterogeneidad. Este fenómeno es constante en todo tipo de instituciones.

A mi modo de ver, la reflexión sobre las tres temporalidades que propone Reguillo para los movimientos sociales, puede constituir un elemento fundamental para que la escuela se piense, se valore, se cuestione, y se disponga a negociar sus discursos y desarrollar formas y contenidos más pertinentes e incluyentes. Así, en el ámbito escolar se expresan a mi modo de ver como sigue:

La interna, las dinámicas propias de cada institución, los tiempos, los rituales, los modos de decir y hacer, que conforman una cultura escolar particular que se constituye de los patrones de significado conformados históricamente por las normas, los valores, las creencias, las tradiciones y los discursos sobre los que se fundamentan sus prácticas, no parecen contemplar la necesidad de un caminar pausado, porque las múltiples nuevas

obligaciones que se le suman ahora a la tarea educativa de la escuela (alimentación, atención a programas externos de prevención: de consumo de sustancias, embarazo, de la agresión, educación vial, entre otros) hacen que los ritmos escolares sean muy acelerados y que en muchas ocasiones no se den los espacios necesarios para tomar decisiones después de establecer consensos, respetando las diferentes voces.

En cuanto a la temporalidad externa, para la escuela se hace difícil hacer coincidir la cultura escolar con el contexto social, pero también con las políticas de gobierno que surgen permanentemente. En unas ocasiones porque la escuela se resiste a cambios necesarios en su estructura, en sus modos de relación y en otros casos puede darse porque las políticas resultan inapropiadas para el contexto.

La “temporalidad del espacio público mediático”. El lugar de reconocimiento que tenía la escuela se ha visto desplazado en algunos contextos por el lugar que niños, niñas y jóvenes le dan ahora a los medios de comunicación como informadores, difusores de conocimiento, generadores de bienestar, ahora las personas están más interesadas en atender a los medios que a las instituciones que tradicionalmente direccionaban los proyectos formativos: la familia, la iglesia, la escuela. Como lo señalan López, Martín – Barbero, Rueda y Valencia (2000)

...la influencia de la TV es específica y diferencial, respecto a las otras agencias culturales. El lenguaje televisivo socializa por medio de estrategias lúdico-afectivas, y de esta manera entra en tensión con la racionalidad analítico-conceptual estimulada por el libro, o la informática. En consecuencia –dice- debemos perfeccionar nuestro conocimiento sobre los modos como la televisión ejerce su influencia, para actuar sobre sus potencialidades socializadoras. (p. 48).

Esto implica que las apuestas formativas de la escuela busquen, más bien, crear espacios formativos de voz, para pronunciar las palabras, pues, la palabra emitida, tiene huella, las huellas marcan rumbos, los rumbos implican definiciones y compromisos.

Estas tres temporalidades, para el caso de la escuela significan entonces las posibilidades que tiene ésta de crear espacios reales de respeto y participación para niños, niñas y jóvenes, de posicionarse como agentes activos en las planeación gubernamental y en el trabajo con otras organizaciones sociales y la posibilidad también, de aprender de las

formas y estrategias de los mas media, para convocar, seducir, promover proyectos formativos de bienestar, y no sólo para los fines comerciales.

Lo que me propongo es que se considere en mi escuela las diversidades de intereses en cuanto a las subjetividades que nos constituyen como infantes, adultos, estudiantes, docentes, lugares de formación y de intervención, entre muchas otras, diversidades que son tan fácilmente invisibilizadas por los modos de relación que se gestan en las culturas escolares.

La escuela como artificio

Los espacios y tiempos en las instituciones escolares por las que he transitado como estudiante y docente me han hecho sentir inmersa en una cultura escolar caracterizada por rutinas y costumbres congeladas. La movilidad que genera por ejemplo, el comienzo de un año escolar, cuando niños, niñas y jóvenes llegan expectantes e inquietos, es una preocupación para docentes y directivas docentes. Es importante por ejemplo, para iniciar, que a los estudiantes ‘se les dé a conocer’ las normas institucionales. Hace muy poco he empezado a ver, pero todavía con recelo, que a un grupo que inicia un periodo de formación se les dé la posibilidad de exponer sus expectativas, proponer y definir acuerdos conceptuales y de convivencia o poder concertarlas en la medida que se vayan necesitando. Entonces esa inquietud y movimiento de niños y niñas al iniciar el año, parece que debería ser apaciguada, borrada, remediada, para evitar el desorden, para poder garantizar la consecución de unos objetivos ya establecidos.

Todo el espectro de posibilidades de lo que puede ser la experiencia educativa, la vida de niños y niñas en crecimiento, su incorporación a saberes y prácticas culturales, todo lo que puede ser educarse, se ha sometido a un único modelo: la escuela graduada, en aislamiento, masificada, basada en la instrucción (esto es, en el aprender como consecuencia de ser enseñado), en el orden correcto de los aprendizajes y en la obligación. Una escuela, por lo demás, que se ha convertido en un engranaje de un monstruo gigantesco, el “sistema educativo”, lleno de burocracia, de controles, de razones administrativas más que pedagógicas para infinidad de sus prácticas, que basa el funcionamiento de su maquinaria en la lógica de la normativa (que busca el obligado cumplimiento al margen de las personas implicadas), más que en la de la relación, que es el espacio para encontrar lo adecuado. (Contreras, 2003, p. 2)

Así como esta práctica que he encontrado en las instituciones educativas en las que he estado, muchas están orientadas a la búsqueda de mecanismos para que los sujetos que ingresen comprendan y se acomoden a la condiciones escolares y muy pocas veces para dejarse retroalimentar, permear o para disponerse a identificar otras posibilidades y retos institucionales. En mi experiencia he visto que los currículos que crean las instituciones escolares, así se nombren flexibles, tienen por ejemplo unos planes de estudio que difícilmente llegan a ser modificados o alimentados por la comunidad educativa con una periodicidad pertinente y no solo en forma escrita cuando los agentes reguladores externos ponen un plazo. Hay mucho por hacer en las instituciones educativas: asistir a reuniones, por lo regular informativas; atender una jornada completa de 25 horas académicas, diseñar, realizar y analizar evaluaciones, atender a padres de familia, preparar actos cívicos y actividades para los proyectos institucionales obligatorios, atender agentes externos que buscan información en las escuelas. Así, los espacios para repensar y valorar los objetivos, planes y proyecciones institucionales en relación con las respuestas de la comunidad que en ella está inscrita, difícilmente forman parte de la cotidianidad de las instituciones escolares, y del tiempo de maestros y maestras.

Impulsados por la preocupación por la productividad, la rendición de cuentas y el control, la tendencia administrativa se orienta a ejercer un control más rígido del trabajo y del tiempo de los profesores, a regularlo y racionalizarlo; a escindirlo en componentes pequeños y concretos con objetivos especificados con claridad para cada uno. El tiempo de preparación, el tiempo de planificación, el tiempo de grupo, el tiempo individual o, en Gran Bretaña, el "tiempo dirigido" -sucedáneos, todos ellos, de lo que hasta ahora entendíamos como "tiempo libre", "tiempo de descanso" o "tiempo no lectivo"- son indicadores simbólicos de dicho cambio. Esta tendencia administrativa en la definición y control del tiempo se basa en el mundo monocrónico y genéricamente masculino de las relaciones mercantiles, orientado al aumento de la productividad, la eliminación del "gasto" y el ejercicio del control y la vigilancia. (Hargreaves, 2001, p.22)

A pesar de tantas prácticas preventivas y correctivas que se implementan en las instituciones escolares, estas se ven confrontadas constantemente con conflictos entre maestras y estudiantes, con manifestaciones de violencia escolar, altos niveles de deserción y de mortalidad académica. En las asambleas de profesores se expone frecuentemente la incomodidad de los y las docentes por la mediocridad en el rendimiento de los estudiantes y las estrategias que crean para evadir las responsabilidades “ Estos niños parece que nunca han tenido un referente de autoridad,

no hacen caso, son inquietos, no respetan, no prestan atención, no les interesa aprender nada” Parece que no estuvieran hablando de esos mismos niños y niñas que en los descansos corren animados y expresivos, que son capaces de permanecer embelesados varias horas con videojuegos y programas que presenta la televisión, de los que saben dar cuenta con propiedad, no olvidan sus horarios y sacrifican cualquier cosa para no perderselos. La institución escolar conoce esta situación porque los estudiantes se refieren a algún personaje de las telenovelas para hacer chistes o burlar a alguien, porque en clase prefieren conversar sobre esos temas, que responder a las propuestas de sus maestras. Conocer esta situación le sirve a la institución para tener como justificar a padres de familia el bajo rendimiento escolar y para recomendar que les prohíban a sus hijos tantas horas de televisión y que les exijan que las inviertan en leer y desarrollar las tareas que asigna la escuela.

Por estas situaciones me he interrogado acerca del sentido de muchas prácticas y discursos escolares. ¿Por qué a pesar de los múltiples síntomas de malestar que son manifiestos y expuestos de alguna manera como forma de resistencia, por niños, niñas y jóvenes, la escuela es sorda, invisibiliza y en la lectura que hace de las dificultades que enfrenta, no se interroga por su estructura, por el sentido de las prácticas y discursos que la constituyen en vez de sólo responsabilizar a los estudiantes y a la realidad exterior?, por que como lo plantea Salgueiro (1998):

Solo a través de la adquisición de una conciencia progresiva sobre su práctica pueden los docentes romper con la continuidad de su trabajo cotidiano escolar, jerarquizando sus diferentes actividades y sintetizándolas en una unidad coherente con su concepción de mundo. (p.36)

Por ello, busco la manera de poner en algún lugar, eso que los niños sienten, lo que nos tienen que decir acerca de lo que les gustaría que fuera la escuela, que fuera el mundo, que se tuviera en cuenta para que la escuela fuera un lugar más agradable, un lugar de disfrute. También pretendo mirar cómo se relaciona la forma de ser del estudiante, de los sujetos escolarizados quietos, esperando que les digan que hacer, hábitos, formas de ser y de estar que aprenden en la escuela y que les resta muchas posibilidades para actuar con autonomía y capacidad crítica. Siento que la escuela debería buscar la manera de abrirse y generar mecanismos realmente flexibles y que pueda ser pensada para la potenciación de

sujetos creativos, activos, sensibles comprometidos con las necesidades y problemas de la sociedad.

Porque, como señala Contreras (2003)

Estas otras escuelas nacen precisamente no de la oposición a, sino del deseo. Del deseo de muchas educadoras y educadores de hacer aquello que uno cree que tiene que hacer, que uno *quiere* hacer. De buscar la posibilidad de poner en obra (y por tanto, de poner en el mundo una obra) una forma de hacer escuela, de estar en relación con los niños y niñas, de cuidar sus mundos íntimos y personales y a la vez ponerlos en relación con el exterior, con el mundo social y cultural. O en un sentido menos grandilocuente, de vivir con los niños y niñas, acompañándoles en sus peripecias vitales, ofreciéndoles nuevas posibilidades, por la convicción de que es eso lo que uno quiere de su vida. (p.7)

En otras palabras, quiero comprender cuál es el lugar de la escuela, que genera actitudes y disposiciones negativas en las personas hacia el conocimiento, lo institucional y porque esa escuela no escucha, va en contra del goce, está centrada en la enseñanza tradicional. Entender esto para saber por qué hay una colonización, una colonialidad del ser, formas de ser, de decir, de nombrar, porque hay una colonialidad del saber, y eso que los niños traen, como el conocimiento previo, la escuela lo lee como un ruido, le molesta, le estorba, le intranquiliza y por qué hay una colonialidad de los métodos escolares. Se trata de pensar en otra escuela, en una que nos permita hablar de las voces, pensar en los encuentros, reconocer los rostros. Como dice Contreras (2003)

Pensar hoy en la escuela supone pensar en aulas separadas en edificios que constituyen recintos cerrados sin más vida propia que la vida escolar; aulas en las que sólo conviven (con más o menos restricciones a esa convivencia) niños y niñas de la misma edad, bajo la presencia de una única persona adulta, en relaciones masificadas, llenos de normativas que vienen impuestas por el hecho de la masificación. Aulas en las que las actividades fundamentales ocurren mientras están sentados ante una mesa, siguiendo una secuencia de actividad que determinan un currículum fragmentado por cursos y un horario que establece un momento y un *tiempo* para el aprendizaje académico que lo separa a la vez de otras experiencias y saberes. Toda una estructura que supone que la escuela es fundamentalmente el lugar para *ser enseñado*, más que para aprender, que ello requiere un orden secuenciado, y que la actividad en el aula pasa por variantes de un principio fijo: todos hacen lo mismo, a la vez y de la misma manera, para llegar al mismo sitio. Y ello supone la aceptación de que la enseñanza, “educarse”, es una obligación, lo cual significa que debe nacer de la fuerza de voluntad ante el deber, pero también, que si tal voluntad no aparece, puede llegar a ser obligada, a la fuerza. (p.1).

Quiero mostrar otra escuela, la que susurra en los pasillos, la que se muestra en los recreos, y como dice Contreras (2003), una que se queda en los márgenes, que hace otras propuestas, para realizar los procesos de formación.

Otra lectura de la escuela

La lucha en favor de una escuela democrática. [...] En la que enseñar ya no puede ser un esfuerzo de transmisión del llamado saber acumulado que se hace de una generación a la otra, y el aprender no puede ser la pura recepción del objeto o del contenido transferido. Por el contrario, girando alrededor de la comprensión del mundo, de los objetos, de la creación, de la belleza, de la exactitud científica, del sentido común, el enseñar y el aprender también giran alrededor de la producción de esa comprensión, tan social como la producción del lenguaje, que también es conocimiento. (Freire, 2002, p. 2)

Leer la escuela y buscar otras comprensiones, darle sentido a algunos detalles que fluyen de la espontaneidad de niñas, niños y docentes, que también hablan sobre su realidad, escuchar la voz de unos sujetos que en ocasiones se desdibujan, que desaparecen en las prácticas rutinarias y la búsqueda del deber ser.

Para ilustrar estas cosas que pasan en la escuela que mejor manera que una caricatura de Tonucci (2007, p.153)



Las directivas, los docentes, los padres de familia y en general el mundo adulto, elaboran proyecciones hacia futuro para niñas, niños y jóvenes, como las expresadas en los proyectos institucionales; a veces, olvidan que esas personas a las que están pensando, crean y aprenden unas necesidades, en ocasiones muy distantes de las que los otros pudieran imaginar. Demandas que se podrían afrontar mirando su rostro, escuchando su voz, lo que tienen que decir acerca de lo que les gustaría que fuera la escuela, el mundo, lo que imaginan podría hacerse para que la escuela fuera más agradable, buscando acercamientos más respetuosos de la pluralidad.

Y es que algunas veces las relaciones, formas de vinculación, intercambios que se establecen en los ámbitos institucionales generan conflictos a las personas que se inscriben a estas. En el ejército, la iglesia, la escuela, es frecuente encontrar personas que presentan dificultades para adaptarse a las relaciones características de estos lugares. La organización de los tiempos, la distribución de los espacios y sus funciones, las normas, las forma de acercamiento o distanciamiento al discurso legitimado, de entender la autoridad, de ser y de estar propias de este lugar, se van naturalizando y configurando en estructuras tradicionales poco flexibles, e intolerantes a lo contingente. Para ingresar y poder formar parte de una institución como las mencionadas es necesario por ejemplo, aprender a hablar en momentos y sitios ya designados, a controlar las emociones, las posturas corporales, a utilizar unas expresiones verbales con las autoridades, características a cada lugar. Sin embargo, a pesar de las “buenas intenciones” con que fueron creadas y establecidas, algunos sujetos no parecen experimentar el bienestar que la institución cree generarles.

A la institución escolar llegan las demandas educativas que se proponen en los discursos dominantes a nivel social, cultural, político y económico, así, la educación cumple un rol importante como reproductora de un orden que hace propia una subjetividad que viene del poder; “educación bonsái” en la que se contribuye a la minimización del sujeto, en la que se reducen al mínimo las demandas, las expectativas de los sujetos; es decir, hay una

actividad mínima de los sujetos, que se evidencia en la renuncia a ejercer funciones, a ocupar lugares, y a hacer uso de sus poderes en la organización social.

En medio de este espacio de control, la escuela configura subjetividades subalternas, sumisas y que deifican la realidad, que radica el éxito del modelo neoliberal, cuyas lógicas están constituyendo sujetos alienados, excluidos, gente que naturaliza y acepta el estado actual de las cosas y que no se atreve a problematizar el futuro. Tedesco (2003) lo expresa como una preocupación por una sociedad que no ha asumido con firmeza la responsabilidad de aprender y enseñar a “vivir juntos” (término que retoma de Jacques Delors y que es considerado por la UNESCO como uno de los pilares de la educación del siglo XXI). Este autor expresa que acontecimientos de impacto mundial, que reflejan la dificultad a veces para vivir juntos, como las guerra ideológicas, religiosas, económicas y por territorio, obligan a revisar los análisis de los procesos sociales, pero también a adoptar mucha más seguridad y firmeza con respecto al carácter no negociable de ciertos valores y principios.

Tedesco critica el carácter transitorio de los actuales procesos de transformación y la adhesión meramente retórica de los actores sociales con proyectos tan trascendentales para la humanidad como es “aprender a vivir juntos” La invitación es a levantar acciones que permitan que los actuales procesos de transformación adquieran un poder hegemónico y permanente y no débil y transitorio, como lo dice Tedesco (2003) la formación de los marcos de referencia, con los cuales cada persona procesa los mensajes que recibe se convierten, en el elemento central del desempeño ciudadano.

Es como si la educación no se ocupara de reflexionar y replantear sus acciones para evitar actitudes de indiferencia, ante las dificultades de la humanidad. El énfasis en el control y el desarrollo de competencias técnicas, no parece dar lugar a pensar sobre esas lógicas y hábitos institucionales que van configurando sujetos hábiles en la disposición de los espacios y de los tiempos para reproducir prácticas sociales poco reflexivas que no encarnan procesos de humanización concientes, concertados y pertinentes a los contextos.

Como lo expresa Ghiso y el grupo de investigación de estudios sociales (1997) la escuela puede ser, también, en tanto espacio social en el que se genera procesos de encuentro y diálogo cultural, un espacio propicio para que los niños, niñas y jóvenes expresen sus lógicas, sensibilidades, estéticas, para que pongan en escena sus saberes, experiencias y conocimientos; donde sea posible la negociación de las normas, la construcción de ambientes democráticos, equitativos y dignos.

La pregunta, que me convoca en este momento, por la forma como se vienen constituyendo las subjetividades en la escuela como lugar privilegiado para la educación, remite también a la pregunta por cómo esas subjetividades están constituyendo lo social, en una relación dialéctica, recursiva y dialógica.

Considero de vital importancia comprender cómo esos discursos y prácticas de la institución escolar, le da una marca específica a los niños, niñas y jóvenes escolarizados; a través de qué dispositivos constituyen sus subjetividades, sus formas de ser y estar en el mundo (las formas de uso del tiempo y del espacio, el disciplinamiento del cuerpo y de la mente, las prácticas de vigilancia, normalización, de exclusión, de clasificación, las relaciones que establecen con los profesores y sus pares, entre otros). Al lado de estas comprensiones, comparto las preguntas de Contreras, [et-al] (2007)

Pero hay además ocasiones, como los ejemplos que veremos, en que las escuelas han podido pensarse y desarrollarse como conjunto, ya sea a partir de un proyecto, o a partir de una sensibilidad y una preocupación que han ido dando lugar a un fruto. ¿Qué hace posible que una escuela pueda reinventarse en una dirección más educativa, más sensible a las necesidades de los niños y niñas y de su entorno? ¿Qué necesita para ello? ¿En qué tiene que ser apoyada? ¿Que podemos aprender observando, comprendiendo distintas experiencias en las que las escuelas se han reinventado? (p.2)

La escuela resulta de gran importancia para entender la manera cómo se están creando en ella los vínculos de niños, niñas y jóvenes entre sí y de éstos con el mundo de los adultos. La institucionalidad escolar genera maneras de ser y de estar juntos, siendo de gran valor estratégico en cuanto a la configuración y creación de relaciones sociales.

Expresiones y prácticas que refuerzan el discurso ideal de la institución escolar: ésta es buena y procura lo bueno para sus estudiantes, por lo tanto si eres “bueno”, si haces lo “correcto”, (en el sistema de valoraciones y creencias que tienen diversos actores de la escuela), podrás “salir adelante”, “ser más”.

Este discurso moralista de la escuela continúa transmitiendo un “deber ser”, al que tienen que ajustarse niños y niñas para agradar a sus maestros, las formas de ser y de comportarse que garantizarán insertarse en el sistema; toda una serie de valoraciones que hacen parte de esa “lógica de lo bueno y lo correcto”, para poder “ser alguien”.

La institución escolar en algunas ocasiones desarma el entramado cultural del que vienen niños y niñas, niega lo que son y están siendo, para imponer un ideal de ser. Esta lógica al instaurar un ideal de ser humano, de ser persona, descalifica a niños y niñas, sus formas de ser y estar en el mundo, sus subjetividades, desconoce sus condiciones y su contexto, para imponerles modelos de lo que deberían ser. La escuela es la institución que les dará la posibilidad de ser y “ser alguien es ser otro” (Assaél, Edwards, López, y Adduard, 1989).

De otro lado, la institución escolar en algunos de sus contenidos transmite una idea determinista de la realidad, condicionada por el buen comportamiento: si eres bueno, podrás transformar tus circunstancias, de lo contrario, tendrás que resignarte, a vivir con las mismas dificultades económicas, familiares, sociales, toda la vida. Los escolares no pueden desmitificar su realidad y todo el contenido ideológico de las afirmaciones de su maestra, al contrario, creen que la realidad que vive, es la única realidad posible y que nada va a cambiar. En este contexto: ¿qué espacio tienen los escolares como actores de su propia vida?, ¿qué hacen los escolares con los mensajes que les transmite la escuela?, ¿qué lugar tiene la escuela en la constitución de sujetos y de subjetividades en contextos de expulsión? ¿Qué lugar tiene la relación docente-estudiante en la constitución de subjetividades?, ¿cómo potenciar sujetos desde la institución escolar?

Un camino que ha dejado huellas... y preguntas

La experiencia de trabajo en diferentes instituciones escolares, me ha permitido observar e interpretar una percepción del espacio escolar como un lugar aburrido, donde deben asistir por obediencia a sus padres y para evitar ser excluidos de oportunidades culturales, económicas y sociales. ¿Es la escolarización un referente de identidad para niñas, niños y jóvenes? ¿Está respondiendo a sus expectativas?, ¿Continúa siendo un dispositivo de generación de ciudadanos como se pensó desde el proyecto de la modernidad desde el Estado nación, o ¿son ahora los medios de comunicación, quienes están configurando subjetividades, con una fuerte orientación consumista?

Las relaciones de autoridad en la escuela entre maestros y estudiantes, sitúan al estudiante en un lugar de marginación. La voz del estudiante es difícilmente escuchada, y cuando se hace, está por lo regular determinada por un interrogante previo de su maestra o maestro y un fin evaluativo. Como se recrea en el siguiente cuento: (Sanín, 1957, p. 67)

Una hora de literatura

EN UNA ALDEA DE CLIMA suave y húmedo: temperatura media, veintinueve grados; vientos fríos por la noche procedentes de sierras altas y lejanas, muy a menudo invisibles a causa de las nubes bajas. El pueblecito se llama San Mamerto a causa de haber sido propietario del terreno donde están ubicadas la calle única, la escuela, la iglesia y dos docenas de casas, un señor Mamerto Guillén, muerto hace cincuenta, años.

La escuela es un local de dos piezas: una espaciosa donde caben veinte escaños y una desairada plataforma para el maestro; otra más pequeña, donde guardan los niños el sombrero, si lo tienen, y el maestro algunos útiles de enseñanza. La sala grande tiene tres ventanas que dan a la calle y dos grandes puertas sobre un amplio corredor limitado por el patio, donde hay dos almendros, un árbol de caucho, algunas higuierillas y maleza invasora.

De la calle alcanzan a ver los transeúntes que pasan por la acera al maestro en su plataforma y a los niños en duros e inelegantes escaños con que los ha obsequiado el vecindario.

Frente a la escuela, al otro lado de la calle, hay una charca de algunos metros cuadrados que en la estación seca se reduce considerablemente, y durante las lluvias se extiende hasta la mitad de la calle. Allí suelen acudir los patos y gansos de la vecindad a recrearse bajo las miradas prevenidas y los guiños amenazantes de un cerdo consentido por las autoridades.

Son las dos de la tarde y los niños empiezan a entrar a la escuela bajo un sol canicular que agosta las calabaceras del otro lado de la calle. El maestro Calixto Penagos ha escrito varias veces a las autoridades competentes para encarecer la necesidad de que se cambien las horas de clase. Según él se debía pedir la asistencia de los niños de cuatro a seis de la tarde. Entre las dos y las cuatro el calor impide toda labor de la mente. Además esos chicos sentados en escaños, recibiendo en oleadas voluminosas la luz del sol y el calor de la calle sobre los rostros insofisticados, no pueden concentrar la atención en nada y acaban por dormirse, no obstante la voz clara y penetrante del maestro.

Es viernes. A las dos de la tarde de este día el maestro enseña, como él dice, «un poco de literatura colombiana». Han venido casi todos los niños. El señor Penagos monta a la plataforma. Pone los codos sobre la mesa después de haberse sentado, pide atención muy ceremonioso y en un gran silencio intimidante empiezan las interrogaciones:

—A ver, Alberto —dice—, ¿quién escribió «La perrilla»?

—No sé, maestro —confiesa desembarazadamente Alberto.

— ¡Póngase de pies! Tengo dicho que no me digan maestro sino señor Penagos.

Hay un silencio más impresionante que el de principios de la clase. Alberto permanece de pies unos instantes pero la actitud sobre los talones no lo ilumina. No añade palabra. Su ignorancia queda confirmada y, por orden del maestro, se sienta.

—A ver —dice Penagos—, usted, Abraham, póngase en pie y diga quién escribió «La perrilla».

El niño se levanta, mira a todos lados, se ruboriza como una vestal y acepta doloridamente que él tampoco sabe.

Con mucha paciencia el maestro da orden de que se siente, y continúa:

—A ver, Antonio, Antonio Avellaneda, levántese y diga usted, que es un alumno juicioso y atento, quién escribió «La perrilla».

Antonio se pone rojo como una guinda. A poco empieza a llorar, y entre sollozos dice entrecortadamente:

—i Yo no fui, señor Penagos! Y continúa sollozando.

En este momento, como la aldea es tan pequeña, pasa frente a las ventanas de la escuela Pablo Avellaneda, ebanista, padre del niño Antonio, y por el timbre de la voz reconoce que los sollozos son de su descendiente. Se asoma a la ventana, pide permiso para entrar, penetra en el salón, saluda al maestro. Quiere enterarse. El maestro informa:

—Le pregunté a este niño quién ha escrito «La perrilla», y entre lágrimas y congojas me responde que no fue él quien la escribió.

—Señor Penagos —dice—. Nosotros aunque humildes, somos gentes de ley y abnegados. Este niño ha aprendido en su casa a respetar la verdad con entendimiento. Si él dice que no ha escrito «La perrilla», debe usted creerle. Es lo pundonoroso.

Con un gesto de superioridad el maestro asintió, y el ebanista retiró su cuerpo de aquel asilo de la niñez estudiosa.

En ese momento entró a la escuela el inspector escolar. Notó que había un ambiente de poca serenidad y preguntó qué había venido a hacer el ebanista con quien había tropezado en la puerta.

Con una paciencia sublime el maestro dijo:

—Le pregunté a Antonio Avellaneda quién había escrito «La perrilla». Se puso a llorar y dijo que él no había sido. Entró por casualidad su padre y me aseguró que el niño había sido educado en el respeto a la verdad y no decía mentiras; que si su hijo decía que él no había escrito «La perrilla» era menester creerle.

El inspector, por su parte, tenía algo que observar, y muy solemnemente dijo en voz baja para conocimiento del maestro tan solamente:

—Señor Penagos: conozco al ebanista y a toda su familia y recuerdo la vida y obras de su padre y su abuelo. Son todos unos embusteros. Si el niño Avellaneda dice que no escribió «La perrilla», se puede asegurar con toda certidumbre que fue él quien lo hizo. A mí por lo menos no me queda duda.

El maestro suspendió la clase y les dio a los niños quince minutos de recreo, antes de la hora destinada a la aritmética.

Como lo recrea el cuento de Sanín, la escuela se ha convertido en un lugar donde no hay espacios libres de expresión. Lugar en el que todavía a veces lo que más se valora es la memorización de información. Este cuento hace una parodia de la cotidianidad de algunas escuela que hacen sufrir a niños y niñas con retos sin sentido, los ridiculiza, y les enseña a no problematizar estereotipos de discriminación. Las situaciones de conflicto son evitadas y no hay lugar al disenso, la confrontación, la construcción y la concertación, ¿Qué efectos tiene esta realidad en la configuración de la subjetividad de los niños, niñas y jóvenes? Cómo se relaciona esta situación con las dificultades de convivencia, la violencia y la falta de iniciativa y protagonismo antes las necesidades de transformación que les demanda su contexto de interacción.

Jorge Larrosa (2000) plantea que la escuela es un lugar de experiencia, en cuanto sea un lugar de vida, pero que las condiciones actuales, muestran que la escuela inmuniza. Si es así, y a las personas que buscan la manera de resistirse a los efectos de la institucionalidad, les toca empezar por desaprender, para liberarse de los estereotipos con los que lee la realidad, estereotipos que son culturales, pero que la escuela ayudó a reforzar, ¿Tiene sentido la propuesta de formación de sujetos que propone la escuela hoy?

La escuela no es ajena a estos desajustes en los que se fragua la insolidaridad, la soledad y la dependencia e infantilización de los hombres. Son muchos los que piensan que las instituciones escolares, carecen de autonomía y se mueven como un barco de vela a merced de los vientos que soplan. Pero su papel no es tan subordinado, ni tan secundario como tantas veces se pretende. La transmisión de categorías de pensamiento que en ellas tienen lugar así como su interiorización son hoy fundamentales para el mantenimiento del statu quo, del orden escolar y del orden social. En este sentido los análisis y las discusiones sobre la organización de las instituciones educativas no pueden hoy soslayar los problemas relacionados con las categorías de conocimiento, las formas de subjetivación, el estatuto del saber y los mecanismos de poder. En torno a estas dimensiones gira no sólo el cambio escolar sino también el cambio social. Las alternativas, por tanto, la escuela disciplinaria y la escuela psicologizada podrían servir de lugar de encuentro para los que, tanto desde la teoría como de la práctica, siguen comprometidos en la búsqueda de nuevos modos de educación que promuevan una sociedad más igualitaria y más libre (Varela, 1995, p.26)

El planteamiento de Varela invita a ampliar la conciencia sobre la enseñanza, el currículo, el otro, y crear políticas de posibilidad que contengan otros vínculos de poder.

En esta medida se podría pensar, como lo propone Stephen Store, en una reconfiguración del contrato social moderno a partir de la reconceptualización de la ciudadanía como diferencia a partir de las diferencias. “Ser ciudadano no quiere decir automáticamente la repartición de un patrimonio común, de una lengua, o de un territorio, sino mas bien, gozar de derechos y deberes pudiendo al mismo tiempo vivir identidades culturales y personales diferentes.

Estas preguntas se inscriben en un contexto social caracterizado por dinámicas de expulsión, es decir, en un sector social, que es producto de unas relaciones sociales de marginación, exclusión e invisibilización. En este sentido, se quieren explorar otras relaciones que permitan ver al sujeto más allá de su condición económica, para verlo en sus relaciones, en sus formas de interpelar a la escuela en su proceso de constitución de subjetividades.

El sujeto escolar

¿Quiénes son los niños y niñas escolarizados? ¿Cómo se perciben a sí mismos? ¿Cómo viven diversas situaciones?, ¿Qué marcas le deja la escuela a quienes pasan por ella?, ¿En qué consiste la identidad del sujeto escolar?, ¿qué sentidos y significados le asignan a su condición de estudiantes?, ¿De ser niños y niñas? Son preguntas que seguirán dando aliento y sentido a la búsqueda, al impulso de seguir preguntando e interrogando escenarios y prácticas sociales.

La categoría de sujeto “escolar”, es entonces una condición que encubre una larga trayectoria de quiebres y rupturas que ha operado esta institución a lo largo de la historia, reorientando las lógicas de educación tradicional e instaurando dispositivos, prácticas y discursos que “dan forma” a ese “sujeto” que se considera útil a la sociedad. Categoría que además, pareciera dar cuenta de quiénes son esos sujetos que asisten a la escuela, en qué consiste la experiencia de ser estudiante.

La condición de sujeto escolarizado es una situación que se ha vuelto común, cotidiana en nuestro contexto. La relación que se establece entre escuela y niñez, es una construcción social que se ha naturalizado. Hablar de un niño o niña que no está escolarizado, es pensar en una disidencia de la sociedad, en un actor extraño, peligroso incluso y que se hace necesario “educar”.

Sin embargo, poco sabemos quiénes son esos niños y niñas que tras sus uniformes están construyendo sentidos de vida, acercándose a la comprensión del mundo, habitando formas de ser y estar, que a veces, desbordan su condición de escolar para convertirlos en trabajadores, en padres o madres de sus hermanos menores.

Un sujeto social caracterizado por la pasividad, la dependencia, con poco potencial creativo para pensar las transformaciones, un sujeto colonizado, por las ideas que le ha impuesto occidente. Un sujeto que ante unos líderes corruptos y unas leyes de estado

arbitrarias y excluyentes, no generan mecanismo de resistencia, sino que no asumen su realidad y naturalizan su condición de marginalidad, de excluidos.

La anterior situación me llevó a interrogarme sobre el papel de la escuela en la configuración de esos sujetos, sobre lo que se está potenciado en la escuela, si bien las subjetividades se constituyen en múltiples espacios, la escuela es un lugar pensado y orientado para ejecutar los programas, propuestas y formar el tipo de ser humano que la sociedad a través de la designación del estado, decide y se proyecta. Corea y Duschatzky (1999) lo dicen del siguiente modo:

(...) la escuela no está en el discurso de los chicos. Cuando decimos que no está en el discurso no decimos que no es pronunciada, dicha, explicitada. Lo que decimos es que no son registradas sus marcas. La escuela podría no ser un enunciado en el habla de los chicos pero podría visualizarse en los valores de referencia de los chicos, en los modos de percibir y vincularse con los otros, en su relación con la autoridad, en la confianza en un futuro y en el propio esfuerzo para alcanzarlo. (p. 10)

¿Cuáles son sus funciones? Acaso dos respuestas, permitan ilustrar lo que encuentro en mi espacio escolar:

- Crítica a la función de la escuela de la formación de ciudadanos, con un énfasis en la civilidad, el buen ciudadano... disciplinamiento, control de niños y niñas.
- El progreso de los ciudadanos ¿Cómo la escuela se ha convertido en metáfora del progreso?, ¿cómo llegó a ocupar ese lugar hegemónico en la “educación” no sólo de la población infantil y juvenil, sino también de los adultos?

Esa función que se le ha asignado a la escuela, ha sido problematizada desde diferentes frentes de reflexión. Pablo Pineau (2005), expone que la escuela es un proyecto de la modernidad y se convirtió en un dispositivo de generación de ciudadanos, de inculcación ideológica de las clases dominantes que implicó tanto la dependencia como la alfabetización masiva.

Julia Varela (1995) la caracteriza como un lugar que se pensó para lograr la producción social del individuo, la creación de personalidades apáticas, donde se aplican tecnologías específicas de poder, y se psicologizaron y pedagogizaron los saberes, expone que las características de las que se ha dotado a las escuelas la ha convertido en “verdaderos parques de alucinado entretenimiento” (p. 186)

Sin tratar de dar una respuesta definitiva a la pregunta por las funciones de la escuela, considero que su “eficacia”, ha radicado en la construcción de un meta-relato, una narrativa presente en algunos sectores de la sociedad, que asociaba el tránsito por la institución escolar con el discurso del desarrollo³, con el logro de la movilidad social, de la igualdad, del acceso a la “cultura universal”.

Creo que el meta-relato de la escuela republicana ha generado un efecto “calmante” que ha atravesado las mentalidades de muchas generaciones, con la promesa de otorgar un lugar en el mundo, en la sociedad, un puesto de trabajo a cambio de un certificado, de las calificaciones, de una serie de méritos adquiridos en el espacio escolar.

Meta-relato que se empieza a fisurar a partir de la identificación de las funciones latentes de la escuela en tanto mecanismo de distribución de posiciones en la sociedad inequitativa, de reproducción de la estructura social, como aparato ideológico del Estado (Althusser), o como una asociación de dominación y coacción psíquica que administra la cultura (Weber).

Una lógica de la compensación o la retribución, continúa haciendo parte del currículo oculto de la escuela, que premia a quien “gana” y castiga a quien “reprueba”, descalifica a aquellos que considera “incompetentes”, a quienes desertan, a quienes no se ajustan a sus mandatos y caprichos; en la escuela no es suficiente el control del cuerpo, de las estéticas de niños, niñas y jóvenes; también hay que gobernar la mente, atravesar las identidades y la constitución subjetiva de ellos y ellas.

³ Entendido este desde una perspectiva que hace énfasis en la adquisición de bienes, en un plano material, más que una idea de desarrollo integral.

Lógicas, configuraciones, estructuras que anclan a los sujetos a una colonialidad de sus formas de ser, de conocer... En palabras de Illich, asistimos a una sociedad escolarizada, disciplinada. ¿Qué tiene que ver la escuela?

La escuela como una institución social “legitimada” por el Estado, la sociedad, entre otros agentes, desde ella se ejerce una acción intencionada, no neutral, en la que se está aportando en la construcción de un tipo de sujetos, que no es ajena a la actual configuración de lo social: ¿qué características tienen estas subjetividades y cómo estas también configuran lo social?

La escuela emite mensajes deterministas con un contenido altamente ideológico a través del discurso ideal, del deber ser, que es un discurso moralista, que descalifica a los sujetos, instaura una lógica de lo bueno y lo malo... toda una lógica dicotómica. ¿Qué hacen los y las escolares con los mensajes que les transmite la escuela?

La escuela se relaciona más con lo que “van a ser” sus estudiantes, que con lo que son aquí y ahora, asociado a discursos salvadores en los que se infunde valor en niños y jóvenes, puesto que es ella quien les va a permitir “ser más en la vida” y ser alguien es ser otro, distinto de quien se llega siendo. La escuela crea y refuerza esta ruptura con su propio ser, con su mismidad, con su experiencia de sí.

La razón que alimenta este proyecto de investigación, tiene que ver con la inconformidad que me genera el posicionamiento político de los sujetos. El hecho de que no se reconozcan como agentes sociales y las actitudes arbitrarias antes la realidad social.

Mis huellas vueltas preguntas

Me he cuestionado a lo largo de mi experiencia educativa sobre cómo comprender no solo el lugar de la escuela en la vida de las personas, sino también el de las instituciones sociales, o las entidades por las que estamos pasando permanentemente y que se suponen

nos están formando, que es lo que está pasando ahí, pero en este proyecto, específicamente en la escuela, aunque no es la única a la que le corresponde, ¿qué es lo que está pasando que genera ciertas disposiciones, ciertas actitudes que están facilitando cierta sumisión frente a la norma, frente a lo que diga el mercado?... yo siento que se va introyectando un discurso único en la vida de la gente y que luego uno no se pueda salir de esas estructuras, que uno no pueda creer que es sujeto que construye la historia, que uno es parte del mundo y de la realidad y que uno también puede construir otro tipo de realidades y puede cambiar formas de ser y estar, en la que nos hacen creer que ya todo está dado, que no hay nada que hacer, entonces la pregunta es como nos han colonizado, o que lugar tienen las instituciones sociales especialmente la escuela en introducirnos tantas cosas en el imaginario, en la subjetividad, que operan y ejercen un control, desde lo que pensamos, sentimos, creemos que no nos permite actuar y hacer rupturas afuera y generar otros procesos, otras formas de relación con el mundo, es como eso... como esa impotencia que le genera a uno, pensar que hay muchas limitaciones que están en la subjetividad del sujeto y desde ahí, es desde donde nos están colonizando y nos están ganando un montón de cosas, el sistema.

Sobre mi experiencia en la escuela guardo recuerdos que generaron muchas molestias e inquietudes: las formaciones en el patio central en la que no se podía hablar moverse por un largo rato, los gritos de las maestras, las directivas institucionales que solo se dirigían a las estudiantes en las filas generalmente los lunes, se hacían llamados de atención, rezos católicos y se exponían o recordaban los objetivos que se habían trazado para la semana o el período académico. Los grupos de estudiantes se enviaban a los salones por filas y eran comunes los gestos de descontento o burla de las estudiantes ante las expresiones y decisiones directivas; los descansos cortos, los temas repetidos, la cantaleta porque los conceptos prerrequisitos para un curso no se habían apropiado en el nivel anterior. Los castigos de profesores(as) impulsivos, que difícilmente preguntaban el por qué e una actitud, escuchaban a sus estudiantes o les permitían interpelar. Profesores(as) que hacían cuestionamientos a sus estudiantes sobre sus actitudes (a manera de reproche), por ejemplo, sobre la falta de criterio para decidir por si mismo lo que les convenía y no

dejarse arrastrar por la pereza, la displicencia, y donde la única forma de criterio autorizada era la que proponía la institución.

Me inquietaban los y las maestras que pretendían movilizar la actividad de sus estudiantes mostrando su forma de evaluar como difícil. Las maestras que llegaban identificando los rostros de estudiantes de las que ya habían recibido referencias sobre su comportamiento y rendimiento académico. Sin embargo, a pesar del control que ejercían las directivas y docentes de la institución, sucedían cosas que escapaban a las normas institucionales, al control y también formaban parte de la cotidianidad escolar. Confrontaciones entre estudiantes, y entre docentes y grupos de estudiantes que se quedaban por fuera del salón en momentos en que deberían estar dentro “recibiendo clase”, dificultades para: conseguir el orden, el silencio, evitar el chiste o las expresiones que podían representar burla y los murmullos en clase que molestaban las maestras y eran interpretados como desorden en la dinámica de una clase, la fuga de estudiantes de la institución las faltas de asistencia y la poca motivación por las actividades escolares y muchas otras situaciones que fluían en la cotidianidad escolar, donde eran estudiantes los y las protagonistas, a pesar del control y los deseos de los adultos.

En mi condición de estudiante, me vi confrontada por orientaciones escolares ambivalentes: Por un lado “no interrumpa, sea prudente en las intervenciones grupales”, pensar en que mis puntos de vista eran evaluados por los y las maestras y de eso dependían mis resultados académicos (enfrentarme con los prejuicios y formas de control), hacerme consciente que en la escuela se aprende a pensar en qué le gustaría escuchar a ese otro que me mira, me vigila, está por encima de mi la profesora, disponerme a ser para ese otro, para que no piense mal de mi, ser ordenada, limpia, delicada, sentarme bien. (La postura corporal era muy importante, era leída o daba muestra de interés o desinterés, estar derecha, mirar al frente, piernas juntas, no hacer comentarios a la persona del lado, no extenderse en una intervención, pedir siempre la palabra y no interrumpir), demostrar a la profesora que recuerdo, y pongo en práctica sus recomendaciones, demostrar interés, siempre mirar al que habla y que crea que lo estoy escuchando.

Por otro lado, un discurso que promovía la expresión de la subjetividad, las preguntas personales, docentes que hablaban de desarrollar la autonomía, del derecho a la libre determinación racional, la actitud crítica y creativa.

En cuanto a la primera situación encontraba en la escuela el refuerzo de prácticas autoritarias que ya conocía y vivía en mi familia, siento que nunca me hicieron sentir cómoda y que pensaba que era injusta pero no lograba encontrar como resistirme sin exponerme a la violencia o exclusión de mis profesores (regaños, amenazas de rebajas en las notas, llamado de atención a mi acudiente). Sin embargo, no era el caso de varias de mis compañeras que presentaban conflictos con las prácticas escolares.

En cuanto a la segunda, me llenaba de esperanza escuchar que era posible otras formas de ser y de estar, que mis ideas podían tener un lugar, que podía pensar por mi misma, que era necesario aprender a construir y aclarar mis decisiones e intereses, que lo que decían mis profesoras y profesores no siempre era verdad, que los libros también se equivocan, que el conocimiento no es estático y que las verdades no son absolutas.

La formación en una Escuela Normal y luego en una Facultad de Educación, permitieron que me interrogara por las formas de enseñar y de aprender. En las clases de pedagogía por ejemplo escuchaba que todas las personas no aprenden de la misma manera, que los espacios de participación de los estudiantes son fundamentales, que se necesita considerar los intereses y necesidades de los grupos humanos. Este discurso que se me proponía como futura maestra, me resultaba inconsistente con el que vivenciaba como estudiante y más tarde en mi experiencia... fui configurando una cantidad de interrogantes alrededor de las relaciones que establecemos las personas con las instituciones educativas, las formas de ser que estas promueven, la relación de lo institucional con la diversidad y el creciente deterioro de la autoridad de la escuela.

Cuando hacía mi bachillerato en la Escuela Normal ya me inquietaban las diferentes actitudes de mis compañeras en relación a las propuestas de los y las maestras, al igual

que las diferentes estrategias que implementaban en la búsqueda de unos objetivos que pretendían alcanzar con sus estudiantes, en el marco de lo institucional. Estuve en grupos por ejemplo, donde la maestra más temida, la de español, era quien inducía las estudiantes a participar, la que confrontaba, la que invitaba a la discusión, la que buscaba que sus estudiantes crearan. Pero en esta situación se generaba una atmósfera de nervios, de inseguridad, no querían exponerse al error, no creían que los estudiantes pudieran tener éxito ante su profesora. En otro grupos por el contrario, la más temida era la que hablaba toda la clase, le molestaba que la interrumpieran, no daba espacio a las preguntas y parecía que siempre estaba enojada, era la profesora de biología, la preocupación entonces, era no fallar y pasar todo el tiempo desapercibida para la profesora, porque de lo contrario podía que la profesora parara y te ridiculizara con fuerte regaño delante todo el grupo.

En cuanto a aceptación, tuve la experiencia en el grado octavo con una profesora que tenía mucha aceptación, porque era chistosa, cariñosa, se acercaba a sus estudiantes en espacios extra-clases y se preocupaba por los problemas de ellos y ellas.

La escuela emite mensajes deterministas con un contenido altamente ideológico a través del discurso ideal, del deber ser, un discurso moralista, que descalifica a los sujetos, insta una lógica de lo bueno y lo malo... toda una lógica dicotómica. ¿Qué hacen los y las escolares con los mensajes que les transmite la escuela?

La condición de sujeto escolarizado es una situación que se ha vuelto común, cotidiana en nuestro contexto. La relación que se establece entre escuela y niñez, es una construcción social que se ha naturalizado. Hablar de un niño o niña que no está escolarizado, es pensar en una disidencia de la sociedad, en un actor extraño, peligroso incluso, y que se hace necesario “educar”.

La criatura de Frankenstein conoce la experiencia reproducida cotidianamente en millares de adolescentes que nunca han vivido, hablando en propiedad, en un espacio de seguridad; que no han encontrado nunca adultos capaces de ayudarles sin obligarles a

someterse; que nunca han podido inscribirse, ni inscribir su aventura escolar, en la historia humana... ¡y que se encuentran, de la noche a la mañana, ante la conminación de “ser autónomos”! (Meirieu, 2001, p.85)

Caracterización de la institución

La institución educativa La Villa está localizada en la comuna 4, Barrio Restrepo. Atiende un promedio de 2.600 estudiantes en el nivel preescolar, básico y media en tres jornadas. Los niños, niñas y jóvenes que asisten a la institución provienen en cantidad mayoritaria de familias ubicadas en el sector de Montañita de Aburrá.

Este sector del nororiente de Medellín se ha caracterizado por:

Altos índices de violencia: bandas urbanas apoyadas por traficantes de armas y narcotráfico han impuesto ambientes de violencia al interior de esta comunidad; asentamientos de familias desplazadas de diferentes municipios de Antioquia, que han abandonado sus tierras a causa de la violencia que vive el país en el conflicto entre grupos guerrilleros, fuerzas militares del gobierno y grupos armados al margen de la ley. Entre otros,

Algunas familias provienen de comunidades negras y en un alto porcentaje de municipios del oriente antioqueño donde en los últimos años se ha agudizado el conflicto armado, el desempleo y la falta de recursos para sobrevivir, generalmente por antecedentes judiciales, ausencia de capacitación, entre otros

A las personas de esta comunidad se les dificulta emplearse, debido a que en este sector antiguamente se encontraba ubicado el basurero municipal, muchas familias se han dedicado al oficio de recuperadores, re-coleccionando y separando material de desecho, en el que también participan niños y niñas.

De igual forma, por la insuficiencia de recursos y falta de formación educativa, las madres buscan emplearse en oficios domésticos o recurren a la prostitución; hogares

disueltos: los problemas externos y del contexto penetran al interior de las familias, en donde se reproduce y expresa la violencia. Los más afectados son los niños, niñas y jóvenes que sufren maltrato físico, psicológico, y/o el abandono de sus padres; hogares numerosos: Debido a las dificultades para pagar una vivienda y la necesidad de apoyo en la asistencia a los niños y niñas, las familias se agrupan y comparten un mismo lugar habitacional, en el que en la mayoría de los casos viven en situaciones de hacinamiento; niños y niñas que trabajan: Debido a la ausencia de recursos, en algunos casos, los niños, niñas y jóvenes deben dedicarse a la venta de productos en las calles, a ayudar a cargar paquetes o hacer mandados para poder conseguir los alimentos y ayudar económicamente a su familia, en ocasiones esta situación los hace abandonar la institución educativa.

Estas condiciones, entre muchas otras, hace que los niños, niñas y jóvenes que asisten a la institución sean o hayan sido algunas veces víctima de maltrato, de abuso sexual, abandono por sus padres, desatendidos en sus necesidades básicas y no tengan unos referentes de sana convivencia, lo que genera que, al interior de la institución se presenten frecuentemente enfrentamientos físicos y agresiones verbales a compañeros(as) y profesores, que afectan el desarrollo de las actividades escolares.

Por lo anterior, los y las docentes de la institución manifiestan tener dificultades al orientar las actividades escolares, expresan que a los niños, niñas y jóvenes no les interesa educarse, que los padres y madres de familia no hacen el acompañamiento respectivo y que el gobierno no dispone los recursos necesarios para desarrollar la actividad educativa de manera asertiva y eficaz. Por esta razón muchos educadores solicitan traslado para otras instituciones.

Durante los últimos años, la administración municipal de Medellín, se ha empeñado en el objetivo de promover y mejorar la calidad de la educación, debido a que las pruebas censales ICFES y pruebas SABER, mostraron bajo nivel. Una de las acciones de la Secretaría de educación de Medellín fue seleccionar las 33 instituciones con más bajos resultados en estas pruebas a nivel de Medellín, e iniciar un trabajo de seguimiento a los procesos institucionales. Pro-antioquia y la fundación Empresarios por la Educación

lideraron esta iniciativa a nivel departamental. Otra acción encaminada al mismo propósito, fue la de disponer recursos para mejorar la infraestructura de algunas instituciones. Entre las instituciones seleccionadas priorizaron 10 para construir nuevas plantas físicas y aplicar el modelo de escuela abierta en espacios múltiples. La institución Educativa La Villa, fue una de ellas.

La institución estuvo conformada por tres sedes, por el proceso de construcción de la planta física nueva, la Secretaría de Educación de Medellín alquiló durante el año 2007 la sede donde funcionaba anteriormente el Colegio Conrado González, ubicado en el Barrio Robledo y adicionalmente debió proporcionar buses para el desplazamiento de los y las estudiantes, durante ese año, para los grados de bachillerato, quintos, cuartos, y dos grupos de tercero.

Según un diagnóstico elaborado por la Secretaria de Educación Municipal en el año 2007, la población atendida la conforman familias procedentes de todas las regiones del país. El 57% de ellas son desplazadas, especialmente del oriente antioqueño, afectados por el fenómeno de la violencia. Un número apreciable de éstas, vive en condiciones de hacinamiento generándoles problemas de convivencia. Es marcada la violencia intrafamiliar, de ahí, el deterioro de las relaciones entre sus miembros y la agresividad de muchos alumnos. En un alto porcentaje los niños, niñas y jóvenes carecen de afecto.

La institución recibe un alumnado altamente heterogéneo, no sólo por los lugares de procedencia niños, niñas y jóvenes, provenientes de lugares como el Urabá, el oriente antioqueño, la comuna trece, que se han tenido que desplazar por dificultades económicas, familiares o de orden público); sino también por, la integración de niños y niñas con necesidades educativas especiales (cognitivas, visuales, motrices) y por la asignación de cupos por criterios de cobertura educativa (que ha hecho que la institución reciba estudiantes que no admiten en otras instituciones por dificultades en el comportamiento o la disciplina), constituyen una población diversa

La institución, a partir del año 2004, ha sido constantemente visitada por funcionarios del gobierno municipal, alcalde, secretario de educación, equipo de calidad de la alcaldía de Medellín (conformado por asesores de universidades y delegados de empresas que promueven estrategias de gestión empresarial para las instituciones educativas). La mirada del gobierno municipal a la institución, surge del propósito de focalizar centros de intervención al sector y de mejorar la calidad de instituciones que presentaban los puntajes más bajos en las pruebas censales del 2003 y 2004 (ICFES y pruebas SABER)

Estos resultados y el interés de la administración municipal en hacer intervenciones en el sector, han centrado la atención en las necesidades educativas del sector y en el compromiso de la institución con estas necesidades. Así, el alcalde, el secretario de educación, Pro-antioquia, algunas universidades, Empresas públicas de Medellín, La Escuela del Maestro, y otras, se han acercado a la institución a hacer pactos de calidad, promover planes de mejoramiento, capacitar a los y las docentes y promover proyectos sociales, entre otros

Por otra parte en algunos ambientes de la población (el caso de algunos comerciantes, y anteriormente de algunos campesinos) se maneja una visión pesimista de la escolarización, expresan que allí se pierde tiempo y se aprende a ser vago y ocioso. Algunos comerciantes, ante su expectativa de negociar, consideran inocuo el tiempo que se le invierte a la universidad, e influncian a sus hijos para que empiecen en edad temprana a conocer la lógica del comercio.

Algo similar se narra en las historias de mi familia se narra que en décadas anteriores, algunos campesinos consideraban que una familia numerosa era mejor, porque habían más personas para aportar su trabajo, y desde que los niños estaban muy pequeños les asignaban responsabilidades para habituarlos al trabajo, por lo que asistir a la escuela significaba educar a sus hijos para otras ocupaciones diferentes al trabajo en el campo, y su desconfianza hacia las oportunidades y costumbres rurales, los llevaba a transformar el valor de la escuela y a considerar que en la escuela sus hijos no aprendían a defenderse en la vida.

Objetivos

Analizar el lugar que tiene la Institución Educativa La Villa en la configuración de las subjetividades de los niños y niñas, a través de la identificación de prácticas y discursos de disciplinamiento para explorar otro tipo de prácticas pedagógicas que contribuyan a reconocer y potenciar resistencias en los niños y las niñas.

- Generar espacios para que en la escuela se dialogue con lo contingente, se aborden las expectativas de niños y niñas y se identifiquen nuevos horizontes de posibilidad para el currículo institucional.
- Contribuir a la comprensión de la cultura escolar que caracteriza la Institución Educativa La Villa, a través de la construcción de argumentos que apunten a explicar esa realidad escolar que angustia y genera malestar a directivas y docentes de la institución La Villa para la creación de otras imágenes, diferentes a las que surgen de las lecturas deficitarias y las bajas expectativas de los y las docentes.
- Avanzar en la conceptualización de dinámicas de constitución de sujetos y subjetividades desde la escuela.
- Identificar situaciones en las que niños y niñas estén reproduciendo estereotipos escolares, para recrearlas en el aula y propiciar la reflexión crítica por parte de ellos y ellas.
- Reconocer en prácticas y discursos de niños y niñas puntos de resistencia que les permiten asumirse como sujetos autónomos y con capacidad creativa.

Delimitación de la investigación

Esta investigación va tras el supuesto de que en la escuela sucede cotidianamente, cantidad de situaciones que contribuyen a formar a hombres y mujeres en una forma específica de ser y de ubicarse en el mundo.

Pese a que se realiza en contextos de expulsión, esta investigación no va tras la pregunta de cuál es el sentido y el significado que tiene para niños, niñas y padres de familia la institución escolar; sin embargo, es posible que en el proceso de generación de información, aparezcan relatos que den cuenta de las valoraciones que frente a este espacio social, tienen los actores de la comunidad educativa. Tampoco se trata de evaluar algún componente de las prácticas educativas; de lo que se trata es de reconocer, qué de las prácticas y del discurso de la escuela constituye y a la vez es constitutivo, de los procesos de subjetivación de niños y niñas. Prácticas de control que se convierten en dominación y terminan por hacer desconfiar al sujeto de sus capacidades, de las posibilidades de su potencial creativo, le hacen perder de vista sus derechos, desinteresarse de sus posibilidades como ciudadano.

Lo que busco con esta investigación es ensanchar los parámetros de mi modo de pensar la escolarización, la educación, la pedagogía y la política cultural, para ello me valgo de algunos conceptos que propone la pedagogía crítica. (Giroux, 1997)

La dimensión pedagógica del trabajo cultural hace referencia al proceso de crear representaciones simbólicas y a las prácticas dentro de las cuales son asumidas. Esto incluye una particular inquietud por el análisis de representaciones textuales, auditivas y visuales y por el modo en que dichas representaciones se organizan y regulan dentro de disposiciones institucionales particulares. También aborda el modo en que personas diversas afrontan tales representaciones en la práctica del análisis y la comprensión.

La dimensión política del trabajo cultural conforma este proceso mediante un proyecto cuyo propósito es movilizar el conocimiento y los deseos que puedan llevar a minimizar el grado de opresión en las vidas de la gente.

La pedagogía es un discurso que debe extender los principios y las prácticas de la dignidad y libertad humanas y de la justicia social acometiendo una crítica social que reconozca las serias amenazas a las que se enfrentan las escuelas, las esferas de cultura crítica y el estado democrático mismo.

Creo que las escuelas son las instituciones principales para educar a los alumnos para la vida pública. Más concretamente, creo que las escuelas deberían servir para proporcionar a los estudiantes el conocimiento, el carácter y la visión moral que edifican el coraje cívico. (Giroux, 1997, p. 31).

Lenguaje: tratar la relación entre el lenguaje y las cuestiones de conocimiento y poder, por un lado, y volver a teorizar el lenguaje dentro de una teoría más amplia de democracia, cultura y pedagogía. Reconocer que cada paradigma tiene que crear su propio lenguaje

Significado: Construcción histórica y social, como una forma de memoria social, las instituciones como poderosas y legitimadoras del significado, y las prácticas sociales como lugares donde el significado es inventado de nuevo en el cuerpo, el deseo, y en las relaciones entre el yo y los otros.

Cuestionar la autoridad y los discursos de estas prácticas, implicadas en relaciones sociales que mantienen vivos el privilegio y la opresión como fuerzas activas que determinan la vida diaria dentro de los centros y los márgenes de poder.

La solución de este enredo no está en las apelaciones a una mayor sensibilidad y conciencia de los administradores cuando diseñan y desarrollan nuevos programas y plazos para los cambios. Las incomprendiones respecto al tiempo entre administradores y profesores son endémicas a causa de la distancia existente entre sus dos mundos, la cual parece ir en aumento. Sería más conveniente explorar soluciones que cuestionen la fuerza de las divisiones entre Administración y enseñanza, entre desarrollo e implementación, así como los impulsos burocráticos que apoyan esas divisiones. En concreto, sería más adecuado conceder mayor responsabilidad y flexibilidad a los profesores en la gestión y distribución de su tiempo y darles mayor participación en el control de lo que se haga durante el mismo. Es una solución más postmoderna que supondría reconocer que el desarrollo del profesorado es, en

última instancia, incompatible con la reducción del rol de los profesores a simples implementadores de las orientaciones curriculares. Reconoceríamos así que el desarrollo del profesorado y el del currículum están íntimamente ligados. (Hargreaves, A., Earl, L., Moore., S y Manning, S. 2001, P. 67)

¿Cómo leí la subjetividad de niños y niñas, para ponerle rostro a la escuela?

Aclaración (necesaria)

Siguiendo las indicaciones de Parra Sandoval (2006) sobre la metodología etnográfica en el ámbito educativo, y la necesidad de convertirme en “anarquista metodológico” (24), quiero precisar el sentido de esta expresión en mi trabajo de investigación. Primero, el objeto elegido, la subjetividad de niños, niñas y yo, como maestra, en un espacio marcado por las tensiones económicas, las desesperanzas sociales y la utopía de una escuela transformadora. Segundo, la relación entre los elementos de esta investigación; pues no se trata de una secuencia de etapas y acciones; sino de una imbricación de la realidad con la teoría; o mejor aún, de una sospecha que crea la práctica sobre la teoría. Entonces, me es necesario combinar, articular, mezclar, la realidad de mi aula de clase, con muchas letras y notas sobre la escuela, las formas escolares, las poblaciones vulnerables, la diferencia. Con Parra Sandoval digo que

Además de interactuar con el método debe relacionarse aún más íntimamente y de manera prioritaria con la realidad escolar y nacional. A partir de ella y de las preguntas que el investigador se haga sobre esa realidad, adquiere sentido el asunto del método y de las técnicas de investigación. Los métodos y las técnicas de recolección de información o de interpretación y análisis deben estar al servicio del esclarecimiento de los problemas reales de la escuela y no al contrario, como suele pensarse y hacerse. (p.24)

El tercer elemento es una pregunta que viene también de la mano de las letras de Parra.

¿Por qué hacer estudios cualitativos, etnográficos, sobre la escuela en un mundo globalizado en el que la informática y los medios electrónicos comienzan a permearlo todo y a presentar imágenes del mundo, de costumbres y de formas de vida del orbe, y cuándo resurgen con fuerza los estudios cuantitativos de la educación? (p.29)

La respuesta para mí es clara, lo que ocurre en las aulas, en este caso en la mía, no puede ubicarse en indicadores, datos o reglas generales, tampoco en teorías o conceptos. Lo que

saben y piensan niños y niñas, no está capturado en los resultados de las pruebas SABER.⁴ La realidad de mis estudiantes también es comprensible a través de sus relatos y vivencias, el diálogo con ellos y ellas, es un modo de acercarme a esos conceptos que usan para referirse al mundo; es decir, el diálogo me ofrece la posibilidad de conocer sus referentes epistemológicos, ontológicos y culturales.

Cuarto, la combinación de perspectivas epistemológicas, o de modos de aproximación a la realidad de mi aula de clase. La pregunta es por la escuela

pero por la escuela vivida, transitada, “burlada” por grupos de jóvenes que viven marcados por la adversidad cotidiana. Más que la búsqueda de generalidades o la verificación de hipótesis sobre la institución educativa, importa indagar los significados que para los jóvenes tiene su paso por la escuela. (Dutchatsky, 1999, p.12).

Enfoque cualitativo

La indagación la realizo desde una perspectiva metodológica de tipo cualitativa; con un enfoque etnográfico de investigación educativa, puesto que supone una correspondencia explícita entre teoría, método y procedimientos.

Este enfoque, me permitió acceder al estudio de lo particular en situaciones “naturales”. en el sentido en que no se modifican los espacios recuperando los significados de los sujetos participantes de una realidad que se extraña para pensarla porque va en búsqueda de la mirada desde “dentro” de las situaciones sociales, recuperando la perspectiva de los sujetos, teniendo en cuenta elementos de contexto, cultura, coyuntura y grupo social.

Ser la maestra directora de grupo me ha permitido interactuar permanentemente con niños y niñas, ya no sólo con los fines pedagógicos y educativos que me exige mi rol de maestra, sino también hacer otras lecturas, generar otras expectativas en los y las estudiantes, convocarlos a reflexionar con otros interrogantes relacionados también con

⁴ Las pruebas Saber son evaluaciones masivas que se realizan a los grados 3°, 5° y 9° para obtener mediciones de los niveles de desarrollo de competencia de los estudiantes de todos los establecimientos educativos del país. www.icfes.gov.co

su rol de estudiante y con las posibilidades y limitaciones que genera el espacio escolar. Para conocer ya no sólo su nivel de apropiación conceptual de una asignatura o área de conocimiento sino para, desde una mirada indagativa, comprender el lugar que tiene la institución escolar, en la configuración de las subjetividades, para reconocer prácticas y discursos de disciplinamiento y resistencia, esto último por parte de los y las estudiantes.

Como dice Eisner (1998)

No creo que sea posible mejorar nuestras escuelas si nos distanciamos de sus problemas o sus logros. Imparcialidad y distanciamiento no son virtudes cuando uno quiere mejorar las organizaciones sociales complejas o una realización tan complicada como la enseñanza. Es importante conocer la escena. Y debido a que la escena en organizaciones como las escuelas es una mezcla de factores interactivos, mejorar las escuelas significa saber cómo interactúan los principales rasgos o dimensiones de las mismas. Es imposible comprender el páncreas humano si se estudia sin referencia con el resto del cuerpo. Sólo se puede entender como una parte de un sistema. Las aulas no son fundamentalmente distintas. Lo que hagan los profesores y alumnos está influido por su ubicación en un sistema. De este modo, el pluralismo metodológico y el holismo organizativo son dos pilares conceptuales sobre los que se construye mi trabajo (p.16).

Las vivencias cotidianas llenas de dificultades, en las que agoto diferentes estrategias pedagógicas y obtengo pocos avances en la disposición de los estudiantes, la incomodidad personal cuando debía hacer uso de prácticas propias de las instituciones escolares para castigar algún comportamiento que era rechazado por las directivas institucionales, con muchos de los cuales no solo no estaba de acuerdo, sino, conocía por mi recuerdos en mi época de estudiante, que eran poco efectivos porque atacaban a la persona y no era explícita la razón, por la que se le castigaba.

Asomarse a ese mundo mediante la lectura de estos aportes permite apreciar, de alguna manera, el arduo y fecundo trabajo que vienen desarrollando muchos maestros y los cambios vivenciales de chicos y docentes, en la tarea áulica de estos últimos. Es poder comprender, también, el nuevo rol al que se va adaptando el docente –y que incide en el de padres y alumnos- cuando a través de la propia reflexión de lo realizado, de lo obtenido y de lo no cumplido va dejando atrás al maestro simplemente enseñarte, para convertirse en conductor, guía, participante, consejero, apoyo y, por momentos, alumno también de sí mismo y de los chicos (Marucco y Golzman, 1996, p. 9-10).

También me llena de esperanza la empatía que logro con algunos grupos a pesar de las dificultades. La complicidad que se genera cuando negociábamos los procedimientos institucionales que ellos encuentran rígidos e inflexibles y los cambios paulatinos en

cuanto a sus ganas de permanecer en la escuela, la identidad grupal, actitudes ahora más propositivas, argumentadas y menos agresivas. En algunos momentos ya no los veo interesados en llamar mi atención, poner a prueba mi autoridad o burlar mis intenciones, sino un poco más centrados en sus necesidades e intereses grupales y personales. En fin, al modo de Eisner (1998), tenía, también, al yo como instrumento:

Una segunda característica de los estudios cualitativos tiene que ver con el *yo como instrumento*. He dado mucha importancia a la sensibilidad y la percepción en el contexto de la investigación cualitativa. Este énfasis se debe al hecho de que los rasgos que se incluyen en un grupo no llevan una etiqueta colocada en la manga: no se anuncian a sí mismos. Los investigadores deben observar lo que tienen ante sí, tomando alguna estructura de referencia y algún conjunto de intenciones. El yo es el instrumento que engarza la situación y le da sentido. A menudo, este sentido se muestra sin la ayuda de una observación programada; no se trata de examinar conductas, sino de percibir su presencia e interpretar su significado. (p.50)

Para ahondar en las preguntas que me persiguen en mi práctica pedagógica y poder abrirme a otros hallazgos, después de varios meses logré convencer a las directivas institucionales de que me permitieran continuar con el mismo grupo de estudiantes durante otro año lectivo. De esta manera, y a través de los talleres intencionados con un subgrupo de estudiantes que se convocó en momentos extraescolares de manera libre, se continuó la lectura de los aspectos que tenía contemplados para mi indagación: las prácticas y discursos escolares de subjetivación y los mecanismos de resistencia que utilizan los y las estudiantes.

Vale la pena precisar que me inclino por el concepto indagación, en el sentido en que lo propone Eisner (1998)

He utilizado *indagación* en lugar de *investigación* y *evaluación*, porque quisiera incluirlo en la esfera dentro de la cual este libro trata de esforzarse por revelar no sólo las cualidades de las aulas y la escuela, sino también los procesos de enseñanza; la enseñanza es una forma de indagación cualitativa. Además, indagación es un concepto límite entre investigación y evaluación. La investigación y la evaluación son ejemplos de indagación, pero no toda indagación es un ejemplo de investigación o evaluación. Para ampliar la esfera a la que se aplica el pensamiento cualitativo, espero que se reconozcan sus manifestaciones más generales. (p. 20)

Este término y las acciones que requiere para realizarla, superan el enfoque tradicional de comprensión de la escuela de parte de los expertos o especialistas, Eisner (1998) lo indica del siguiente modo:

El enfoque -clásico- para mejorar las escuelas dirige su mirada hacia las universidades para proporcionar el saber de base investigadora que se puede ofrecer a los profesores y a otros profesionales de la educación. El propósito de la investigación es descubrir relaciones de causa y efecto mediante la experimentación o, de no ser posible, mediante estudios correlacionales que exponen relaciones bastante fuertes que generen la confianza de que ciertas variables se han relacionado consistentemente con otras y que la manipulación de una de ellas puede inducir cambios en las otras, gran parte de la investigación educativa se establece sobre la suposición de que el saber, obtenido como el resultado de un estudio cuidadoso, puede llevarse a los educadores a través de las ofertas de los cursos universitarios, los programas de perfeccionamiento, las publicaciones, las conferencias, y el equivalente educativo de los trabajadores de extensión agrícola: las personas que saben y pueden llevar el mensaje a otros. El enfoque clásico ha tardado mucho en caer. (p. 27)

Así, lo que he logrado es una conjugación entre la teoría y la experiencia; he construido un camino para establecer un puente entre los conocimientos adquiridos y aprendidos en mis espacios de formación y lo que he construido en los lugares de encuentro con estudiantes, docentes y padres y madres.

Tanto el educando como el educador necesitan desarrollar formas adecuadas de pensar la realidad. Y esto no se logra a través de la repetición de frases que parecen carecer de sentido, sino respetando la unidad entre la teoría y práctica. Resulta fundamental erradicar la equivocada teoría según la cual los educandos generalmente se convierten en víctimas del verbalismo y de sílabas sin sentido que son sólo una pérdida de tiempo. (p. 36)

Perspectiva Metodológica: Etnografía

La perspectiva etnográfica me ha permitido explorar y conocer tanto la trayectoria individual como escolar del sujeto, así como los distintos escenarios sociales y ecologías culturales donde éste ha habitado y habita.

La etnografía se encuentra intrínsecamente vinculada al ejercicio de la oralidad. Clifford Geertz dice que lo central de la etnografía además de estar ahí con el objeto es saber conversar con él. Así, la conversación como actividad (discursiva y reflexiva), debería desempeñarse siempre bajo objetivos claros: conversar significa entonces, escuchar al “otro”, entender desde dónde el sujeto–objeto nos habla, e interpretar constantemente lo que dice acerca de otros y de sí mismo:

Este enfoque permite la utilización de diversas técnicas y fuentes, potenciando la complementariedad de los métodos, los cuales desde una perspectiva socio crítica se interesan por la construcción de la persona y por la conformación de tejido social. No se va tras verdades absolutas sino más bien una comprensión detallada de las perspectivas de las personas con las cuales se interactúa (García, 2002)

Conversar significa también hacerse cómplice de esas historias infinitas que vienen de las percepciones de las vidas de esos otros. Toda esta interacción se enriquece en el momento en que el investigador comparte con el objeto su propia subjetividad, su propia vida. Como lo dice Freire (1990)

La experiencia nos enseña que no debemos suponer que lo obvio resulta claramente comprensible. De ahí nuestro axioma inicial: toda práctica educativa implica, por parte del educador, una posición teórica. Esta posición, a su vez, implica una interpretación del hombre y del mundo, a veces más y a veces menos explícita. No podría ser de otra forma. El proceso de orientación de los seres humanos en el mundo no incluye la asociación de imágenes sensoriales, como sucede con los animales. Implica, por encima todo, pensamiento-lenguaje, es decir, la posibilidad de conocer a través de la praxis, por medio de la cual el hombre transforma la realidad. En el caso del hombre, este proceso de orientación en el mundo no puede entenderse ni como un acontecimiento subjetivo, ni puramente objetivo o mecánicos sino sólo como un acontecimiento en el cual la subjetividad y la objetividad se encuentran unidas. Concebida de este modo, la orientación en el mundo plantea la cuestión de los objetivos de la acción en el nivel de percepción crítica de la realidad. (p. 94)

La perspectiva etnográfica me posibilita una imagen de la vida, del quehacer de los individuos y grupos en sus espacios vitales y en sus trayectorias de socialización. Como lo plantean García, [et-al] (2002)

Con la etnografía es posible observar la realidad para reflexionar sobre ella y comprenderla. A partir de la reflexión el investigador le asigna significaciones a lo que ve y escucha, a lo que se hace, y construye e interpreta la realidad... el investigador trata de comprender el sentido de la acción humana en la misma perspectiva y visión de los sujetos que participan en los procesos investigativos, intenta ver lo que ellos ven, lo que ellos conocen y pensar en la lógica de pensamiento de ellos, contextualizar la información y analizar los patrones de comportamiento para entender por qué las personas actúan tal como lo hacen y a qué significados obedecen. (p.37)

A mí me permitió encontrarme con las lógicas escolares, hacer una lectura reflexiva de la realidad que viven niños y niñas y darle un lugar en la escuela

De este modo, opto por una descripción densa, para dar cuenta de los detalles y sobre todo de las intenciones de los sujetos, buscando ir más allá de los hechos, prestando atención a la red de relaciones que los contextos revelan, y así dar cuenta de las estructuras de significación que no son tan explícitas.

La *etnografía* se encuentra intrínsecamente vinculada al ejercicio de la oralidad. Geertz (1989) dice que lo central de la etnografía además de estar ahí con el objeto es saber conversar con él. Conversar significa entonces, escuchar al “otro”, entender desde dónde el sujeto nos habla e interpretar constantemente lo que dice acerca de otros y de sí mismo.

De acuerdo a Rockwell (1995), la perspectiva etnográfica es el proceso de documentar lo no documentado. La base de este proceso es el trabajo de campo y la subsecuente elaboración de los registros de campo.

Diseño metodológico

Procedimientos para el análisis e interpretación de la información.

En coherencia con las características del enfoque etnográfico, esta etapa la llevé a cabo en forma paralela a la recolección de información, revisé el marco conceptual y las conjeturas iniciales a la luz de los registros recolectados, fue necesario delimitar los temas, optando por centrarme en una interpretación analítica del discurso ideal de la escuela en relación con los procesos de subjetivación.

En la etapa de redacción del informe final, sintetizo el marco conceptual, la bibliografía y el problema abordado; redacto la descripción de la escuela y de la comunidad atendida por ésta, haciendo énfasis en las características de la población urbano-marginal y de la niñez de sectores populares, identificando las condiciones que muestran a los estudiantes en un marco escolar y social más amplio.

Posteriormente, redacto el tema principal de la indagación que consiste en un análisis del discurso ideal de docentes y estudiantes. La escritura no era un asunto menor en esta decisión metodológica. Por ello opté por la narración, por el relato de las experiencias e historias:

Un cuarto rasgo que muestran los estudios cualitativos, especialmente la crítica educativa, ya ha sido expuesto con anterioridad: *el uso de lenguaje expresivo*, y la presencia de la voz en el texto. El tipo de objetividad que valoran algunas revistas —la neutralización de la voz, la aversión a la metáfora o los adjetivos, la ausencia de la primera persona del singular— rara vez es un rasgo de los estudios cualitativos. Nosotros mostramos nuestras firmas. Nuestra firma deja claro que una persona, no una máquina, está detrás del texto. La estrategia retórica utilizada en algunas publicaciones de ciencias sociales para enmascarar el hecho de que una persona realizó el artículo es irónica; la necesidad de objetividad conduce al camuflaje. «Yo» se convierte en «nosotros» o en «el investigador». No está muy claro cómo sucede este hecho mágico, pero lo que está claro es que tales locuciones son engañosas. (Esiner, 1998, p. 54)

Para generar espacios de mayor confianza, expresión y confrontación desarrollé cinco talleres, que más adelante entro a explicar. Estos se realizaron con las niñas y los niños del grado tercero 07 de la Institución Educativa La Villa, ubicada en el barrio Montañita de Aburrá en la Comuna Cuatro, Zona Nororiental. Ésta es una de las 33 instituciones priorizadas por la Secretaría de Educación de Medellín en el proyecto de mejoramiento de la calidad de la educación, lo cual, entre otras situaciones, implicó el cambio de sede durante el 2007 para realizar la construcción de la planta física. Para este efecto, la administración alquiló una sede en otro barrio.

Los niños y niñas de la institución son transportados en un bus a la nueva sede, particularmente los niños y niñas de tercero 07, se encuentran allí desde el mes de octubre. Las actividades escolares se realizaron en un lugar físico que modificaba las dinámicas escolares: el recorrido en bus de un barrio a otro, la disposición de niños y niñas hacia las actividades escolares mejoró, y momentos como el descanso, que anteriormente se realizaba dentro del aula, en la nueva sede niños y niñas disponían de lugares para el esparcimiento, patios y coliseo.

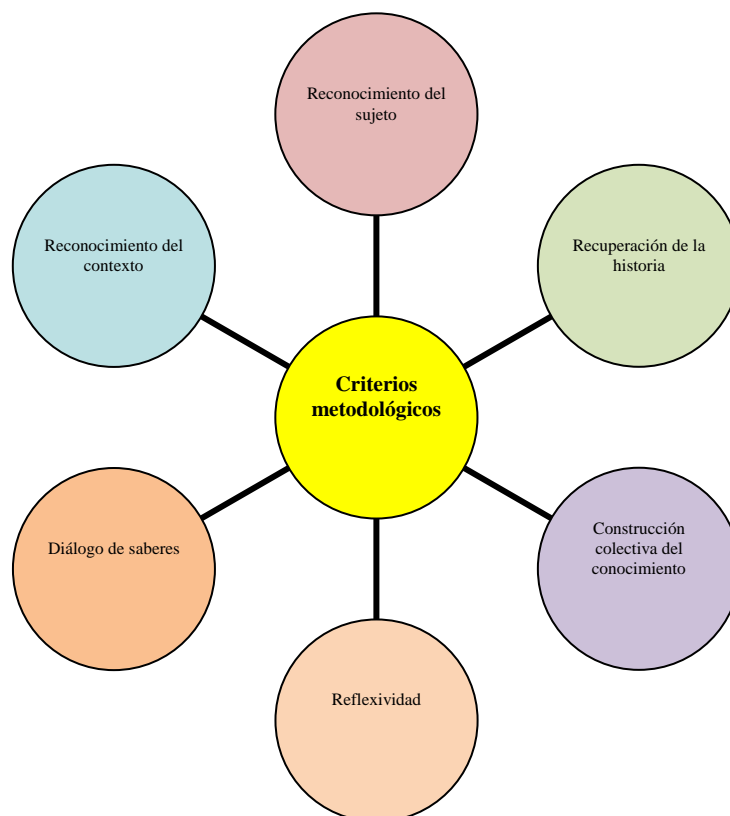
El aula, a pesar de que es un poco más amplia que la anterior, carece de condiciones adecuadas para algunas actividades escolares: poca iluminación, mobiliario deteriorado.

La estructura física del aula seguía patrones marcados no sólo por criterios higiénicos, sino también por exigencias didácticas, entre las cuales se destacaban las tareas que de modo conjunto realizaban los alumnos –escuchar, escribir, leer y contestar a las preguntas del docente- y la necesidad de vigilancia, de disciplina (Augustowsky, 2005, 18).

Algunas actividades propuestas para el taller investigativo se realizaron en el aula y otras en el coliseo, para facilitar su adecuado desarrollo.

Los talleres retoman elementos de las *técnicas interactivas*, García, [et-al] (2002) las cuales se plantean desde un *enfoque cualitativo* cuyo énfasis se halla en la comprensión a profundidad de las realidades humanas, su sistema de relaciones, su estructura dinámica, donde las descripciones de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos, permiten develar sentidos, aspectos y componentes de esas realidades tal y como ocurren en sus contextos naturales, incorporando lo que los participantes dicen, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones tal y como son expresadas por ellos mismos.

Por medio de la utilización de las *técnicas interactivas usadas para cada taller*, se promueve que los niños y niñas participantes se transformen y configuren mutuamente, se construyan y se piensen como sujetos capaces de conversar, en donde la construcción del conocimiento se genere de manera reflexiva y colectiva a partir del diálogo, de la escucha y del respeto a la palabra del otro y a su forma de comprender y ver la realidad. A continuación se exponen unos criterios metodológicos que orientan la investigación y el diseño de los talleres:



Criterios metodológicos que orientaron los talleres

a. Reconocimiento del contexto: que implica dimensionar el contexto en su complejidad, no sólo como la sumatoria de aspectos (sociales, políticos, económicos, culturales, históricos) sino en la comprensión de las relaciones e interacciones de los diferentes ámbitos de la realidad.

b. Reconocimiento de los sujetos: que implica reconocer a niños y niñas como seres capaces de construir conocimiento y de interrogarse sobre la realidad que habitan; pues como lo dice Duschatzky (1999)

En general, las narraciones sobre las instituciones sociales suelen silenciar las voces de quienes las transitan. Sus ocupantes, sin embargo, trazan trayectorias de intereses y significados que no están necesariamente determinados en el sistema en el que se desarrollan. Pero pretender una tarea de interpretación significativa exige abandonar la idea del conocimiento como entidad unitaria y trascendente que pretende duplicar lo real o recetarlo para adoptar un pensamiento contaminado, contingente, provisorio (p. 12)

c. Construcción colectiva del conocimiento: se parte del saber y el acumulado cultural que tiene cada uno de los participantes, se les reconoce como sujetos provistos de un legado cultural, de una historia y de un saber que se pone en escena en cada intercambio con el otro.

d. La reflexividad: permite a los sujetos construir un conocimiento más profundo de su realidad individual y social. Es la posibilidad de que los sujetos sean conscientes del lugar en el que se ubican para comprender su realidad y de los sentidos que le otorgan a las situaciones que viven.

e. Recuperación de la historia: implica recuperar el significado de los hechos y la historia de los sujetos y de las prácticas sociales, en un esfuerzo por comprender las experiencias que están detrás de los actos y las interacciones sociales.

f. Diálogo de saberes: Permite el reconocimiento del estudiante, por parte del docente como interlocutor válido. Los y las estudiantes responden a unas prácticas y discursos que dan cuenta de unos saberes culturales que han aprendido de su familia, amigos, compañeros, los medios de comunicación, entre otros, que se incorporan en la escuela a través de su voz y que enseñan a sus compañeros y docentes. De esta forma todos los sujetos implicados estudiantes y docentes aprendemos en la medida en que compartimos de manera respetuosa, en que nos proponemos y exponemos a la confrontación y retroalimentación.

El diálogo es una dinámica social que sin ser ajena a luchas, tensiones, contradicciones y conflictos, posibilita el encuentro entre semejantes y diferentes y entre éstos y el mundo, es el encuentro entre seres humanos para desarrollar la tarea común de saber y actuar. El diálogo no presupone la uniformidad de los sujetos y más bien exige que sean diversos para que se puedan enriquecer recíprocamente con sus saberes, también requiere humildad, confianza y respeto hacia uno mismo y hacia los demás, reconociendo que nadie lo sabe o lo ignora todo. (Freire, 2005)

Momentos de los talleres

1. Presentación y acondicionamiento corporal: este es un momento clave para hacer el encuadre del taller: presentación de los niños y niñas participantes, de los propósitos del taller y en general de la investigación. Además de la visualización de los acuerdos que nos permitirán establecer el diálogo propuesto: Todos y todas tenemos cosas importantes para compartir, El conocimiento se construye conjuntamente, entre otros. También se realizan actividades de aprestamiento mental y corporal que posibiliten la disposición.

2. Descripción: en este momento se propone la conformación de subgrupos y la realización de las actividades específicas del taller, que permitan empezar a indagar y dar lugar a sus expresiones a través de la reconstrucción de situaciones.

3. Expresión: en este momento se pone en escena el resultado de la construcción colectiva de los subgrupos.

4. Interpretación: se realiza posterior a la puesta en escena de cada elaboración, tratando de indagar por qué se elige representar esa situación y no otra, si las situaciones presentadas corresponden con la cotidianidad de ellos y ellas...qué se expresa, qué no se expresa, qué comprensiones diferentes surgieron, entre otras.

5. Toma de conciencia: se realiza una descripción general y mirada panorámica de lo expresado. Esta reflexión facilita comprender la realidad del otro, su mundo y el mundo propio, al mismo tiempo que se hacen conscientes maneras de pensar, interactuar y sentir el ambiente y el espacio que habitamos. Para reconocer también, puntos de encuentro en sus respuestas, en sus malestares, en sus expectativas. Para interpelar lógicas de bienestar que se naturalizan y abrir nuevos interrogantes.

TALLERES DESARROLLADOS CON LOS Y LAS ESTUDIANTES

Número	Procedimiento	Objetivo	Obtuvo, en categorías
1 tres	Taller "Espacios vitales de niños y niñas"	- Acercarse al escenario escolar y establecer un diálogo con los niños y niñas del grado 3° 07	-Contexto

sesiones	niñas escolarizados”	que permita la puesta en escena y el reconocimiento de su propia voz. - Compartir experiencias	-Escuela -Relación pedagógica-subjetividades escolares -obediencia
2 (una sesión)	Taller “cartografía escolar”	-Identificar los lugares representativos en los que los niños y niñas se relacionan, se socializan, construyen sentidos y significados.	-Espacios y lugares escolares -Arquitectura escolar -Relaciones Formas de ser y de estar
3 (una sesión)	Taller “Narraciones de escuela”	Describir de forma espontánea experiencias, creencias y acciones, relacionadas con la escuela.	Escuela Estereotipos Prácticas Discursos
4 (una sesión)	Taller “Colcha de retazos”	Posibilitar espacios de creación, interacción y expresión, que permitieran identificar puntos de encuentro para tejer entre pares	-Agentes de control y vigilancia. -Legitimación del ejercicio del poder de directivos y docentes. -Estatus de las asignaturas -Proyecciones en las que aparecen sus intereses a pesar de que no son legitimados por la escuela -Naturalización del discurso escolar -Interacciones -encuentros compartir entre pares.
5 (una sesión)	Taller “Foto relato”	Evocar vivencias y momentos de la historia personal de niños y niñas a través de fotografías familiares que les permita narrarse y reconocer aspectos comunes y diferentes que constituyen su identidad.	Subjetividad Identidad Familia Prácticas y discursos culturales

TALLER N° 1
“Espacios vitales de niños y niñas escolarizados”

Momento	Objetivo	Contenido	Técnica
Presentación	Comunicar a los niños y niñas los propósitos y contenidos del taller.	Se realiza una presentación del taller: el propósito, la agenda de trabajo, la metodología, los acuerdos colectivos, las técnicas y el manejo del tiempo	Presentación grupal

	Generar un ambiente de confianza para dar inicio al desarrollo del taller	Se propone una dinámica de animación y presentación en la que se socialice el nombre y lo que le gustaría que pasara en el taller.	- Tejido de red con ovillo de lana. - Transformación de objetos. - Congelados con tambor.
Descripción	Identificar los sentidos y significados que los niños y niñas han construido frente a la experiencia de ser niño, niña, hijo, hija, estudiante, amigo/a, compañero/a, e.o.	Se les propone a los niños y niñas que hagan una representación en la que pongan en escena: Situación 1: un día en la escuela. Situación 2: mi familia y yo. Situación 3: así es mi barrio. Situación 4: un mundo hecho por niños y niñas.	Juego dramático

TALLER N° 2
CARTOGRAFÍAS SOCIALES

OBJETIVO GENERAL: Reconocer el lugar que tiene la Institución La Villa en la configuración de subjetividades de niños y niñas escolarizados para aportar en la generación de espacios de diálogo en la comunidad educativa.

Momento	Objetivo	Contenido	Técnica
Presentación	Comunicar a los niños y niñas los contenidos del taller.	Se realiza una presentación del taller: el propósito, la agenda de trabajo, la metodología, los principios pedagógicos, las técnicas y el manejo del tiempo	Presentación grupal
	Generar un ambiente de confianza para dar inicio al desarrollo del taller	Se propone una dinámica de animación y presentación en la que se socialice el nombre y lo que le gustaría que pasara en el taller.	El mundo o Las olas Presentación con pelota
Descripción	Identificar los lugares representativos en los que los niños y niñas se relacionan, se socializan, construyen sentidos y significados.	Se les pide a los niños y niñas que hagan un listado en el que identifiquen los espacios y lugares que son importantes para ellos, en los que les gusta estar (referentes espaciales en los que ellos se relacionen). Luego se conforman grupos de 4 niños y niñas, en el que se les propone que dibujen los referentes espaciales.	Cartografía
Expresión	Poner en común de las cartografías realizadas por niños y niñas.	Se dispone de un espacio para ubicar las cartografías, para que niñas y niños puedan ver lo que hicieron los demás. Se establece un diálogo identificando: ¿Qué se observa?, ¿Qué expresa la cartografía? ¿Qué queda por fuera?... Además se busca profundizar por qué estos lugares son importantes, qué pasa en ellos, qué tipo de relaciones se establecen con otros adultos y niños.	Recorrido por el aula.
Cierre del taller	Realizar un cierre reflexivo del taller.	Descripción general y mirada panorámica de lo expresado. Se pregunta: ¿para qué nos sirvió el ejercicio?, ¿qué nos permite comprender?, ¿qué reflexiones nos permite?... se realiza el cierre del taller.	Diálogo grupal

TALLER N° 3
NARRACIONES EN LA ESCUELA

OBJETIVO GENERAL: Reflexionar y exponer vivencias, sentimientos, valores, expectativas, demandas, recuerdos de la experiencia escolar.

Momento	Objetivo	Contenido	Técnica
Presentación	Comunicar a los niños y niñas los propósitos y contenidos del taller.	Se realiza una presentación del taller: el propósito, la agenda de trabajo, la metodología, los principios pedagógicos, las técnicas y el manejo del tiempo	Presentación grupal
	Generar un ambiente de confianza y disposición para desarrollo del taller	Se propone una dinámica de animación: se forman dos equipos, sale alguien a representar gráficamente una palabra que desconocen los demás miembros del equipo, se le pasan algunas palabras y deben dibujarlas en el tablero, de tal forma que su equipo adivine, no puede hablar ni escribir palabras o letras.	Juego: Adivina la palabra a través del dibujo
Descripción	Identificar los sentidos y Actualizar experiencias propias que posibiliten una mejor comprensión de la cotidianidad escolar Describir de forma espontánea sus propias experiencias, creencias y acciones, relacionadas con la escuela.	MUESTREO: Por parejas se les hace entrega de un libro. Del cual observaran, el título, las gráficas y la superestructura textual, para elaborar predicciones e inferencias, cuando se le indiquen deben rotar el libro. Luego se recogen los textos y se les pregunta por los aspectos que les llamo la atención del muestreo. Se selecciona, entre todos un libro y se hace lectura grupal. Se escuchan apreciaciones sobre el texto leído. Se les habla del autor, se les interroga como pudo llegar a escribir esta historia. OPCIÓN 1: Se les pide que acudan a sus recuerdos, identifiquen algún episodio significativo de la vida escolar y lo narren en forma escrita. OPCIÓN 2: Se les pide que narren “El mejor día que pasé en la escuela” Se narra o se escribe acerca de un episodio significativo de la vida escolar.	
Expresión	Compartir diferentes perspectivas de la experiencia escolar Socializando los episodios que cada participante narró	Cuando un niño va terminando se le pide que lo comparta con los demás niños y niñas el texto que elaboró.	

TALLER N°4

COLCHA DE RETAZOS

OBJETIVO GENERAL: Posibilitar espacios de encuentro, interacción, creación, y expresión para reflexionar sobre las representaciones y expectativas que tienen niños y niñas sobre la escuela.

Momento	Objetivo	Contenido	Técnica
Presentación	Comunicar a los niños y niñas los contenidos del taller.	Se realiza una presentación del taller: el propósito, la agenda de trabajo, la metodología, los principios pedagógicos, las técnicas “Colcha de retazos” y el manejo del tiempo	Presentación grupal
	Generar un ambiente de confianza, para que niños y niñas participen y expresen sus puntos de vista	Se propone una dinámica de diálogo y conversación .En la que se les interroga sobre lo que pasarías si ellos no asistieran a la escuela, que otras cosas pasan en la escuela.	Conversatorio
Descripción	Conocer las diferentes representaciones que niños y niñas asignan a la escuela y las expectativas que tienen sobre ella.	Qué es para ustedes la escuela: Se les propone que utilizando diferentes materiales representen que es para ellos la escuela	Colcha de retazos
Expresión	Poner en común las creaciones realizadas por niños y niñas.	Se les pide a los niños y niñas que comenten su creación a los demás compañeros. En cada intervención se pueden hacer preguntas al expositor sobre lo que se observa y sobre lo que expresa. Cuando cada estudiante termina de exponer, se le pide unir con cinta su creación a las de sus otros compañeros.	Acomodación de las creaciones en una gran colcha grupal.
Cierre del taller	Realizar un cierre reflexivo del taller.	Descripción general y mirada panorámica de lo expresado. Se pregunta: ¿Cómo ven ahora lo que han realizado? ¿Para qué nos sirvió el ejercicio?, ¿qué nos permite comprender?, ¿qué reflexiones nos permite?... se realiza el cierre del taller.	Diálogo grupal

TALLER N°5 FOTORRELATO

OBJETIVO GENERAL: OBJETIVO GENERAL: Evocar vivencias y momentos de la historia personal de niños y niñas a través de fotografías familiares que les permita narrarse y reconocer aspectos comunes y diferentes que constituyen su identidad.

Momento	Objetivo	Contenido	Técnica
Presentación	Comunicar a los niños y niñas los contenidos del taller.	Se realiza una presentación del taller: el propósito, la agenda de trabajo, la metodología, los principios pedagógicos, las técnicas y el manejo del tiempo	Juego: Adivina la palabra a través del dibujo
	Generar un ambiente de confianza, para que niños y niñas participen y expresen sus puntos de vista	Se propone que saquen las fotos. De manera intencionada, se deja un tiempo en el que no aparece la voz de la docente, para que ellos libremente actúen y se expresen ante las fotos de sus compañeros y compañeras. Se espera que los estudiantes administren el momento y entremos las docentes a participar como pares.	Conversatorio
Descripción y Expresión	<p>Actualizar experiencias propias que posibiliten una mejor comprensión de la cotidianidad</p> <p>Describir de forma espontánea sus propias experiencias, creencias y acciones</p> <p>Actualizar experiencias propias que posibiliten una mejor comprensión de la cotidianidad personal de niños y niñas</p>	Así cada estudiante va narrando aspectos de su historia personal y de las características de su familia y se van presentando momentos de intersección y relación, donde se opina, se comparten anécdotas y comentarios, se hacen paralelos de diferencias y similitudes. Entre sus vidas.	Lectura de libros y cuentos relacionados con la escuela.
Expresión	Compartir diferentes perspectivas de la experiencia escolar Socializando los episodios que cada participante narró.		
Cierre del taller	<p>* Resignificar experiencias que acontecieron en la escuela.</p> <p>* Realizar un cierre reflexivo del taller.</p>	Descripción general y mirada panorámica de lo expresado. Se pregunta: ¿Qué aspectos son comunes en las narraciones? ¿Qué pensamos ahora de la escuela? ¿para qué nos sirvió el ejercicio?, ¿qué nos permite comprender?, ¿qué reflexiones nos permite?... se realiza el cierre del taller.	Diálogo grupal

Análisis e interpretación de la información

De acuerdo con la perspectiva metodológica, el análisis e interpretación de la información se lleva durante el proceso de investigación; no es una etapa final. es un tejido que se da en la articulación

El tiempo social -para distinguirlo de otros tiempos: histórico, psicológico, cronológico- tiene que ver con el juego de las múltiples temporalidades que vive toda sociedad, con la velocidad con que se transforman las diferentes zonas, sectores, instituciones y grupos. La temporalidad social no es única ni uniforme ni su progreso es unilineal. Los diferentes sectores de la sociedad se mueven a velocidades temporales diferentes, complejas, cambiantes. Puede, sin embargo, hablarse, en primer término, de sectores lentos como el Estado y las expresiones religiosas, cuyo objetivo social es lo permanente, lo estable, la persistencia que encarna la identidad; representan el mundo de lo sagrado. En segundo lugar, hay sectores de velocidad intermedia donde se sitúa la vida cotidiana organizada dentro de marcos institucionales, donde están los actos individuales que responden a los movimientos del vivir diario, al acontecimiento, tales como la escuela y la familia. En tercer lugar, puede hablarse de un sector de temporalidad rápida en el que se ubican la ciencia y la tecnología, las comunicaciones, el mundo fluctuante de los ciclos cortos en la economía. (Parra Sandoval, 2006, p.39)

Posteriormente, realizan *relecturas de los registros*: “Varios temas podrían entrar a hacer parte de una categoría de la misma manera que un tema podía generar más de una categoría. La articulación de categorías da lugar a conceptos. Éstos conceptos emergen de la información recolectada, de la teoría o de una metáfora”.

Narrar y pensar: lo que queda entre el relato y el concepto

“La verdad es relativa a los interpretaciones presentes, que hacen verdad con voz propia y común.
Precarias en el tiempo (las palabras se las lleva el tiempo) pero potentes en la estructura:
Las palabras hacen mundos .
Manuel Canales

Empiezo a tejer palabras y sentidos con el pretexto de seguir pensando aquello que me gusta, me emociona, me llama la atención del mundo escolar: los sujetos y agentes que convergen en acto educativo, la irrupción de diferentes sectores en la cotidianidad escolar y las tensiones y paradojas que lo conforman. En este ejercicio del pensar, surgieron percepciones, concepciones y comprensiones desde el lugar y la relación que tengo con la educación y la escuela como institución social.

La idea de recoger los relatos de la cotidianidad escolar, retoma la idea de Duschatzky (1999). En los relatos, vale la pena indicar en qué aspectos me centré. En primer lugar, destaco el *contexto de producción del discurso*, en el cual considero que existe una gran influencia del *ámbito académico*, así como también del *experiencial y vivencial* en el campo educativo, bien sea desde el ejercicio docente o en la práctica educativa en escenarios sociales, tengo en cuenta aspectos por pensar la dimensión social de la educación.

La escritura, revisión y análisis de los relatos es posible porque construyo unos *códigos comunes* y significaciones compartidas entre la experiencia y la teoría; y también porque es posible resaltar la *diversidad* de formas al enunciar conjeturas, conceptos, posturas. De acuerdo con Eisner (1999).

Un elemento de análisis común a los y las estudiantes que realizaron este ejercicio, tiene que ver con la identificación de que algunas de las expresiones utilizadas en la conversación, provienen de un discurso académico, de una postura que le escuchamos a un sociólogo, a un investigador, en fin, notamos que lo primero que hace aparición en nuestro lenguaje es un discurso legitimado por el poder o la

autoridad que confiere el que lo haya dicho alguien que “sabe” del tema y en esa medida, no es necesario cuestionarlo, ni realizar una elaboración propia que no se mimetice con la postura del otro.

Estas relaciones de poder institucionalizadas o interiorizadas se mantienen en la cotidianidad, puesto que a veces no existe conciencia de qué habla o quién habla en nuestro discurso: a veces lo es lo que nos quieren hacer pensar los medios de comunicación, los gobernantes, la ideología dominante, los expertos, entre otros. En todo caso, son exterioridades las que hablan y de las que nos apropiamos para reconfigurar nuestra construcción de lo que es la realidad, el mundo... Lo que consideramos de vital importancia, es estar alertas frente a qué posición estamos ocupando en esa conversación si como sujetos que se ubican frente al mundo desde su capacidad de nombrarlo, o como objetos que reproducen discursos y prácticas, con una posición ingenua frente al mundo.

Por ello, y como lo señala Walsh (2009) se requiere de la mirada de la interculturalidad, como un proyecto por construir, que

[...]convoca a todos los preocupados por los patrones de poder que mantienen y siguen reproduciendo el racismo, la racialización, la deshumanización de algunos y la súper y sobrehumanización de otros, la subalternización de seres, saberes y formas de vivir. Su proyecto es la transformación social y política, la transformación de las estructuras de pensar, actuar, soñar, ser, estar, amar y vivir" (p. 15).

Colonialidad del ser (Katherine Walsh) dirían unos, urgencia de conquistar la propia voz (Zemelman), la palabra verdadera (Freire), conceptos que convergen en la necesidad de posicionarnos como sujetos frente al mundo, de conquistar nuestra palabra silenciada como un acto político capaz de crear realidad, como un derecho, una palabra capaz de fisurar relaciones de poder inequitativas y de establecer relaciones basadas en la equidad, el respeto y la diversidad.

Tensión escuela y sociedad: se responsabiliza a la escuela, se desresponsabiliza a la sociedad

En esta categoría que recoge el sentido de lo expuesto, aparece el interrogante frente a cómo se ha ido arraigando un pensamiento que separa, que establece límites y fronteras entre dos lugares de lo social: Escuela versus sociedad.

La escuela se ubica como una institución por fuera de la sociedad, que asume la “carga” de situaciones que al parecer no le corresponden. Sin desconocer que ésta ha venido ocupando un lugar cada vez más protagónico como la institución desde la cual se “logra el desarrollo”, “la transformación”... todas fórmulas mágicas, es necesario reconocer que esta idea que a la escuela no le corresponde ocuparse de ciertas situaciones derivadas de la desigual y conflictiva configuración de lo social, devela la existencia de un pensamiento dicotómico que separa escuela y sociedad, que pretende que la escuela se desresponsabilice de la transformación de situaciones que ella misma, como agente de reproducción de la cultura, de las desigualdades y de las inequidades, contribuye a crear y a multiplicar hasta el infinito.

La escuela en estos contextos parece ser la institución de la frontera. Más allá de las distinciones que genera entre los que asisten y no asisten a ella, está allí poniendo en contraste, en conflicto, lógicas dispares de representación de lo social: mientras la violencia como corporización de los conflictos crece como el modo predominante de interacción social en el barrio, el espacio escolar expresa la posibilidad de simbolizar. La escuela, significante de la palabra (aun cargada de connotaciones de control y disciplinamiento), instala otros modos de procesamiento de la experiencia. Ambas lógicas, la de las rivalidades violentas y la de la simbolización, conviven en el mismo territorio disputando lugares de legitimación. (Dutchasky, 1999, p.38)

Se hace necesaria una escuela que más allá de deslindarse de su función social, contribuya a que estudiantes, docentes y todos aquellos que acuden al acto educativo, conozcan, comprendan las relaciones que se establecen en la desigual estructura social, desmitifiquen la realidad como una situación dada e inexorable (por ejemplo desde materias como la historia) para reconocerla como algo que puede ser transformado, modificado, que no transmita una idea de conocimiento acabado, sino

en permanente construcción y reescritura. Una escuela que asuma el reto de construir otro proyecto de sociedad... más no negar a la sociedad que le dio vida.

Relatos que descubren rostros

¿Desorden?

Ha iniciado el restaurante escolar, ahora llegan los alimentos que esperaban ansiosamente los estudiantes, ya no me van a preguntar muchas veces en el día: profe, ¿Cuándo comienzan a traer los refrigerios?

Estamos en la segunda semana de abril, el recreo ya no es para jugar, hay que hacer la fila para el restaurante, son aproximadamente 500 estudiantes los que deben tomar su refrigerio en media hora de descanso, las filas son largas, hay que esperar que señalen el ficho y que otros niños desocupen una mesa, para poder entrar.

Algunos estudiantes no pudieron comprar el ficho, otros lo perdieron, o lo olvidaron en casa y no pudieron reclamar. Han sobrado muchos refrigerios, la profesora de 4º1 encargada del restaurante deja actividad para sus estudiantes y se desplaza por todos los salones pidiendo a profesores y profesoras que identifiquen a los niños que no comieron y los envíen al restaurante que sobró comida, y que además mande a otros cinco más, de los más necesitados para que repitan. Sólo cinco, me reitera la profesora.

Pregunté quienes no habían tomado el refrigerio se levantaron doce entre niños y niñas, escogí otros cinco y los envié al restaurante, estaban contentos y salieron corriendo y hablando fuerte, en ese momento otros estudiantes de otros grupos, hacían lo mismo.

Yo continué explicando la actividad de tecnología, al resto del grupo. A los pocos minutos regresaron los niños que habían salido para el restaurante. ¿Qué pasó les pregunté? Y me contestaron: La directora nos devolvió porque bajamos MUY DESORDENADOS, corriendo y haciendo bulla.

La rectora estaba ofuscada, el restaurante le está generando muchas incomodidades.

¿Por qué la alegría, los movimientos rápidos y la euforia de los niños y niñas molestan y se sancionan? ¿Qué es lo que leen los adultos, los administradores escolares sobre la risa? ¿Por qué no es adecuado expresar los sentimientos que genera poder acceder a un refrigerio y calmar el hambre? Si los niños y niñas en ese momento afectaron la calma o interrumpieron, ¿será formativo gritar, regañarlos, devolverlos y privarles el derecho de recibir los alimentos que le proporciona el restaurante escolar? O como lo plantea Van Manen (1998)

La disciplina, especialmente la disciplina en el aula, no es solamente el orden que imponen los adultos con respecto al comportamiento de los niños. La actitud de una persona hacia la disciplina es la medida de la propia disposición de esa persona a mandar. Se ha constatado a menudo que, cuando se pregunta a la gente joven que está acabando la enseñanza primaria por lo que valoran de sus profesores, suelen mencionar el sentido del mando, la claridad y la justicia. Especialmente los jóvenes adolescentes se muestran a favor de los profesores bien formados en su materia, que saben organizar la asignatura, enfocar las situaciones de aprendizaje, distribuir las tareas y examinar de forma clara, resoluta y segura. (p.203)

“Espacios vitales de niños y niñas escolarizados” Notas de campo. Taller y juego dramático.

Después de una semana, realicé un encuentro con los niños y niñas para observar y comentar la videograbación del juego dramático. Tras la visualización de cada juego dramático, traté de captar elementos, que permitieran reflexionar frente a lo sucedido en la sesión anterior de los talleres.

Situación Así es mi barrio: generó la necesidad de volver a narrar qué sucede en la escena: qué personajes aparecieron, qué hacen, quiénes representan a qué personajes, por qué se eligió esa situación. En la conversación surge la pregunta por la forma de poner en escena un robo en el barrio: el juego dramático se realiza como una sucesión de acciones, más no hay un diálogo que permita hilar lo que va sucediendo: es la acción la que predomina sobre la palabra, el lenguaje que se privilegia es corporal.

Las reflexiones que me surgieron con esta observación giraron alrededor de las prácticas barriales en “Montañita de Aburrá”. Me parece, por lo que observé en la representación de niños y niñas, que son los jóvenes los que habitan las calles y son los protagonistas de la realidad. Los adultos salen temprano a trabajar y los menores se quedan en casa o van a la escuela. En cambio, los jóvenes en algunos casos desempleados, desertores de la escuela, forman barras de amigos que ocupan las esquinas de las calles o los andenes en grupos, para escuchar música, practicar bailes urbanos, consumir sustancias psicoactivas, formar bandas delincuenciales o simplemente para compartir sus modas, sueños, para descansar. No sé si por la edad de estos niños y niñas o por el protagonismo de la población joven de este sector, el juego dramático representó a jóvenes en sus problemas barriales: violencia, delincuencia, muerte. Los niños y niñas expresan miedo por lo que pasa en el barrio, pero también sonríen ante ciertos gestos y expresiones, que reproducen con fascinación. Me preocupo por estos referentes, que van constituyendo contenidos que refuerzan sus miedos y limitaciones como habitantes de un barrio marginal. Contenidos que pueden llegar a constituir su identidad juvenil.

También me inquietaron los pocos diálogos. Eran los movimientos y los gestos los que tejían la representación. He observado que estos niños y niñas tienen pocas oportunidades en su cotidianidad de establecer construcciones dialógicas, de ser escuchados y confrontados. Cuentan algunos que sus familiares abandonaron la escuela o nunca fueron a ella. Reflejan pocas habilidades en su expresión verbal, y usan poco vocabulario. Resalta el grito, el golpe, el gesto cargado de emoción.

Situación *Un día en la escuela*: en este juego dramático, se logra captar más elementos en relación con su experiencia de vida en la escuela, allí una de las situaciones centrales es la aparición del niño “necio”, que hace morisquetas, que no realiza las actividades propuestas por la profesora... de nuevo colectivamente acudo a levantar una narración reconstructiva grupal de lo sucedido, tratando de caracterizar uno a uno los personajes que aparecen en escena.

Describieron como es la maestra que representan, el niño “necio”, los niños “juiciosos”... y en el momento en el que se preguntó por el niño necio, además de la aparición de elementos que realmente sucedieron, empezaron a aparecer otras características en el niño que no habían sucedido, pero que daban cuenta de las imágenes y discursos presentes en los niños y niñas, frente a lo que consideran como el/la “estudiante bueno” y el/la “estudiante malo”.

El niño “necio” apareció en el tablero (donde tomé nota de lo que niños y niñas decían) con una serie de atributos tales como: no le gusta estudiar, no hace caso, es perezoso... y una serie de valoraciones que estigmatizaban al niño que había encarnado la imagen del mal estudiante.

Cuando devolví esta pregunta a los niños y niñas, señalaron que había algo de positivo en ocupar un lugar de trasgresión y es poder disponer de cierta “autonomía”, que le permitía al estudiante, hacer lo que deseaba, más que lo impuesto por la docente.

Sin embargo, noto que para niños y niñas fue difícil cuestionar el “imperio de la verdad”, que mostró a niños y niñas portadores de un discurso del deber ser, en el que ellos y ellas responden a lo que creyeron que quería escuchar yo, la docente, en el que, a mi modo de ver se reproducen una serie de valoraciones que han incorporado de padres, madres y docentes... y que pocas veces da cuenta de lo que piensan ellos y ellas como niños y niñas.

La escuela transforma niños y niñas, entonces los niños pasan a ser pasivos, a esperar que el profesor les diga lo que tiene que hacer, forman como hábitos específicos de saber. La escuela coloniza de varias maneras. Silvia Duschatzky (1999), plantea que tanto para el pensamiento civilizatorio de la modernidad, como para las corrientes críticas- que exponen que la escuela homogeniza y su efecto pone en desventaja a la clase más baja de la sociedad-, el discurso escolar dominante apuntaba a la formación de sujetos universales una educación integradora e igualitaria. Ella expone que la valoración social de la escuela es una construcción parcial y situacional, y presenta la visión de la escuela como frontera, entendiendo la frontera como un horizonte de posibilidad, como un espacio de variación simbólica.

Escuela como objeto de intervención versus escuela como sujeto de creación

En líneas anteriores apareció la preocupación por la llegada de personas o instituciones con proyectos de intervención a la población escolarizada, evidente en la saturación de proyectos que ven en la institución educativa como *objeto* (en tanto no se tiene en cuenta la participación de los diversos actores) *de intervención* (que tiene que esperar pasiva la llegada de algún salvador) para generar efectos mágicos: “Todo se resuelve desde la escuela”.

De otro lado, se enuncia la preocupación por el abandono del lugar de sujeto que se evidencia en la renuncia a ejercer lugares y poderes en la cotidianidad. Se cuestionan las prácticas escolares que constituyen sujetos y subjetividades subalternas y se propone potenciar sujetos inquietos, no conformes con lo “dado” y dispuestos a gestar transformaciones sociales. Como lo señala Bourdieu (1998)

La reproducción de las relaciones de clase, en realidad, es también el resultado de una acción pedagógica que no parte de una *tabula rasa*, sino que se ejerce sobre sujetos que recibieron de su familia o de las acciones pedagógicas precedentes (es decir, de la llamada “educación primera”) por un lado cierto capital cultural y por el otro un

conjunto de posturas con respecto a la cultura, cada acción pedagógica tiene, pues, una eficacia diferenciada en función de las diferentes caracterizaciones culturales preexistente de los sujetos y que son de naturaleza social. La escuela, al sancionar estas diferencias como si fueran puramente escolares, contribuye al mismo tiempo a reproducir la estratificación social y a legitimarla asegurando su interiorización y persuadiendo a los individuos de que esta no es social, sino natural. (p.16).

Estas preocupaciones contrastan con el planteamiento anterior en el que se cuestiona el lugar protagónico de la escuela, para reivindicar a la escuela como un sujeto, que puede hacer, reflexionar y crear por sí misma. Una paradoja que evidencia la “incompletud del habla”.

Uno de los hallazgos más comunes y desalentadores en las escuelas y las aulas es que son lugares aburridos (Goodlad, 1984). Mientras nadie espera que las escuelas o las aulas tengan el espíritu constante de un musical de Broadway, la idea de que los estudiantes podrían desperdiciar su infancia aburridos en la escuela debería por lo menos hacernos reflexionar. ¿Deben ser las escuelas de esta manera? De hecho, uno de los riesgos más importantes y satisfactorios de la vida intelectual es que sea excitante. Cuando hablamos con personas comprometidas intelectualmente con lo que hacen, hay una sensación inconfundible de excitación en sus voces, en su animación y en la intensidad con la que hablan de su trabajo; en realidad, su excitación es a menudo contagiosa. Para personas como éstas, la satisfacción es intrínseca a su trabajo. (Eisner, 1998: 212)

Para ser no basta con nacer, el ideal para ser es la institucionalidad. Todo empieza en la institución familiar, sigue en la institución escolar, luego el estado nos da identidad, legalidad y una institución pública o privada sujeta al ser para que produzca en función de una sociedad. Es tan natural que parece inocuo pensar en formas diferente. Sin ánimo de ser determinista, esto le pasa a la mayoría de sujetos sociales y muy pocos pueden reflexionar y tomar posición ante esta situación.

Lo que aquí me interesa argumentar, es un poco la lógica arbitraria de las instituciones, en especial la escolar, desde lo que he observado en mi experiencia como docente. El problema no sólo es que la institucionalidad se haya vuelto algo "natural" en la vida de los seres humanos -y se tipifique la composición familiar, la edad para acudir a cada nivel escolar, etc., sino también, los malestares manifiestos que envuelven al sujeto en relación con esa institucionalidad.

La institución resuelve la incertidumbre que agobia al ser ante la naturaleza y las contradicciones sociales, le da un lugar, le da identidad, le muestra un camino, controla al ser pero al mismo tiempo le abre un horizonte, desde donde le permite actuar y reconocerse parte activa y posteriormente puede ser autoridad. Ejemplo de esto son las instituciones religiosas, pero también la escuela. Y es que para ser, necesitamos ser educados, porque hay una forma de estar, de ser, que la cultura y la sociedad decidieron antes de estar y a la institución le corresponde preparar a los sujetos para que permitirles permanecer, a pesar, que desde posturas éticas, se plantea la necesidad de prestar atención a la forma y los contenidos de las relaciones institucionales. Se presenta el abuso de la autoridad de ciertos roles y la falta de responsabilidad.

Misgeld (1992), citado por Inés Dussel (1996) expone:

La relación con la autoridad, la relación con las normas, la construcción de las identidades individuales y colectivas, son cuestiones aprendidas a través de múltiples intercambios, experiencias, sanciones, que tienen lugar en la cotidianidad escolar.

Maestros y estudiantes sujetos en un espacio relacional, en una cotidianidad, en la que hay unos contenidos [...] “que subyacen en las formas de transmitir el conocimiento, en la organización misma de las actividades de enseñanza y en las relaciones institucionales que sustentan el proceso escolar” (Rockwell, 2001, p.13)

Diferentes tipologías de maestros que tienen que ver con su ser, con su formación, con su historia, con la demanda, permisividad o exigencia del lugar, con la sociedad que habita.

El maestro cercano, cariñoso, el maestro activo, el pasivo, el autoritario el indiferente, el que expresa desconcierto y ansiedad ante la agresividad de algunos niños y niñas, el que se siente incapaz, el que se siente retado por la dificultad, el que busca negociar, el que invierte tiempo en la reflexión, el que impone a toda hora la actividad y evita hablar, el que castiga con la calificación, el que es flexible, el

creativo, el que aprovecha la complejidad de la institución escolar para evadir sus responsabilidades, o que la aprovecha para crear nuevas opciones. El que busca el silencio, la quietud y con su cuerpo y rostro rígidos controla. El que busca sorprender con sus conocimientos, el que incita la controversia, el que busca formar en la sensibilidad y promueve la reflexión. El que violenta, el que se queja, el comprometido

Igualmente las niñas y niños en la cotidianidad escolar también toman posturas, ante la maestra o maestro, ante sus compañeros o/y compañeras, ante el ritmo de trabajo, ante los espacios, los tiempos y se muestra: tímido, tranquilo, expresivo, cansado, desinteresado, interesado, inquieto, pasivo, receptivo, reactivo, activo, busca agradar o desagradar a su maestra, se muestra temeroso o confiado, aceptado, rechazado. Múltiples formas de ser y de estar que pueden variar de acuerdo a la actividad, a los contenidos al docente, al estado de salud, al estado de ánimo, a su edad, a su familia, a su historia familiar, a su historia escolar, a su autoconcepto. Formas que tienen un contenido en ocasiones explícito, pero en otras implícito.



(Tonucci, 2007, p. 158)

Las múltiples formas a pesar de que algunas aparecen como contradictorias, conviven muchas ocasiones en un mismo lugar y configuran una realidad propia. Criterios como el respeto por las construcciones de los contextos y como la pretensión universalista de ciertos enunciados en otros casos, inmovilizan las prácticas y las relaciones en espacios como el escolar. En momentos fortuitos que aparecen en medio de las rutinas, los actores resuelven o ignoran, los problemas. Los implícitos están bajo la manga, la realidad no se percibe a simple vista, hay que ir en busca de ella, escuchar al otro, crear mecanismos para des-cubrirlo, leerlo. Pero cuando esta tarea se emprende, el otro no se inmoviliza, consciente de la presencia de alguien se previene, se dispone a resistirse o a sacar provecho. Una buena expresión de Van Mannen (1998) al respecto nos ilustrará sobre el sentido de este relato.

¿Qué ocurre cuando no logramos entender que existe una relación primordial entre el aprendizaje y el interés? En las escuelas y en las aulas en que el aprendizaje tiene que ser forzado debido a la ausencia de interés, se sustituye el poder intrínseco del deseo y del interés por la motivación extrínseca de la seducción camuflada o la obligatoriedad coercitiva. Esto significa que llegamos a esperar y exigir del niño que exhiba laboriosidad, diligencia, buenos hábitos de trabajo y voluntad de aplicarse obedientemente, para realizar unas tareas y actividades de clase que los alumnos tienden a experimentar como desagradables, sosas, molestas y aburridas. Por supuesto, se trata de exaltar los valores positivos de la diligencia y el trabajo. Cuando los niños ya no se relacionan con interés con la asignatura, apenas existe otra alternativa para los profesores que insistir en el esfuerzo, la laboriosidad, los hábitos de trabajo, la diligencia y la buena voluntad generada de manera artificial. Sin embargo, esto no equivale a asumir que debemos sustituir rutinariamente el valor instrumental del trabajo por el valor natural del deseo que acompaña al verdadero interés por aprender. (p. 202)

Irrupción del emprendimiento, el mercado y el consumismo en el contexto escolar

Se hacen nuevos decretos como el que tiene que ver con la implementación de una nueva cátedra obligatoria de emprendimiento que se debe ofrecer en todas las instituciones educativas desde el grado preescolar hasta el grado once, para promover el desarrollo de habilidades para la creación de empresas.

Hay un mercado detrás de la escuela: las editoriales van a las escuelas a motivar a los docentes para que sugieran a sus estudiantes la compra de textos escolares con contenidos por áreas para cada grado, la comercialización de productos para la lonchera escolar.

Estas situaciones no sólo dispersa la atención a las actividades escolares, sino que genera rivalidades y discriminación entre los que pueden consumir los productos más costosos y de moda y aquellos que no tienen ciertas ventajas para el consumo. No es de extrañar que estos últimos asuman una actitud de frustración ante la falta de recursos y alberguen la idea de que “es más” el que tenga mayor poder adquisitivo.

Evaluemos la escuela

Después de finalizado el primer período, la semana siguiente a la reunión de padres de familia donde se entregó el informe del rendimiento académico y comportamental, le propuse al grupo realizar una evaluación también de la profesora, de las clases, de la escuela. Les pedí que expresaran, lo que pensaban que se debía mejorar en la escuela, de la misma manera en que su profesora, les había hecho entrega de un informe que hablaba de cada estudiante y donde aparecía que debían mejorar.

La actitud fue de silencio, se miraban inquietos y apenados y estuvieron de acuerdo con las expresiones de algunos niños y niñas que exclamaron que todo estaba bien, que la escuela era buena, la profesora buena y que no veían nada que cambiar. Entregué una hoja y pedí una valoración de mi desempeño en cada área, y que respondieran además dos preguntas: ¿Qué otras cosas les gustaría que se hiciera en la escuela? Y Describir el comportamiento de la profesora.

1er de mayo de 1981
 -Zay-dahlia-muñoz-cárdenas Evaluación a la Profesora y a la Facultad de la
 Nombre de la Profesora: Zay-dahlia-muñoz-cárdenas
 Nombre de la Profesora: Zay-dahlia-muñoz-cárdenas

Área	Debería mejorar	Buena	Nota
Ciencias naturales	0	X	5
Ciencias sociales	0	X	5
Artística	0	X	5
Ética	0	X	5
Educación física	0	X	5
Historia	0	X	5
Lengua castellana	0	X	5
Inglés	0	X	5
Matemáticas	0	X	5
Tecnología e informática	0	X	5

¿qué me gusta hacer en el colegio?
 ¿cómo es el comportamiento de la profesora?

En el primer cuadrado donde debían escribir que debe mejorar, se nota que escribieron “no regañar” pero luego borraron y escribieron cero para mejorar en todas las áreas.

Como les resultó tan incómodo el ejercicio, me dispuse a hacerlo en forma de conversatorio. Les dije que lo que quería que expresaran era lo que sentían ante algunas áreas, o situaciones que pasaban en la escuela, por ejemplo qué clase les

resultaba aburrida y cuál le gustaría que tuviera más horas, o qué momentos o situaciones de la escuela les resultaban agradables y cuáles no. Así mismo, que actitudes de las docentes les desagradaba. En este momento la solicitud parecía más clara y reventaron con emoción varios comentarios, haciéndose un poco difícil moderar la conversación para poder escuchar a los que deseaban hablar. En esta actividad se mostraron sorprendidos ante la posibilidad de expresar sus puntos de vista y hacer propuestas de mejoramiento

- Pidieron “reponer la clase de Educación física cuando el día que corresponda no haya que venir a la institución, ya que en muchas ocasiones se ha perdido”.
- Les parecía poco el tiempo dedicado a la Educación artística y sugerían trabajar artística todos los días, al igual que inglés.
- Expresaron que les gustaba mucho las matemáticas, pero que la clase de sociales era muy aburrida.
- Manifestaron que no les gustaba que la profesora se pusiera brava y regañara a los estudiantes, estaban de acuerdo con que les llamara la atención, pero no con regaños.
- Estaban aburridos porque no podían salir del salón en el momento del descanso, ya que en este local no hay patio y la coordinadora prohibió la salida a la calle, por el mal comportamiento de algunos niños y niñas.
- Pidieron más actividades con los computadores.

Además de las demandas y necesidades del mercado, el medio y la globalización, la escuela debe poner otros temas y asuntos en la cotidianidad:

El humor puede abrir posibilidades insospechadas en situaciones tensas, desagradables, ceremoniosas, densas o atascadas. Nuestra convivencia con los niños está llena de momentos opresivos o agobiantes en los que las cosas se enredan, los acontecimientos resultan embarazosos, un apuro parece irreversible, una situación resulta incomprensible o una relación genera una tensión que resulta incómoda e insegura. El humor puede suavizar o hacer menos duras estas situaciones. El humor es un medio humano a nuestra disposición para aflojar, disolver, liberar o restablecer situaciones que se han vuelto improductivas desde el punto de vista pedagógico. Además, en este tipo de situaciones el humor nos puede ayudar a mantener la compostura. Un ejemplo extremo es el de Thomas Moore, de quien se dice que, camino de ser decapitado, le dijo a su verdugo: « ¿Me ayudará a levantarme? De agacharme ya soy capaz. (Van Mannen, 1998, p.206)

Debe convertirse en un espacio para el encuentro, el diálogo y la construcción; debe ser una frontera, un horizonte de posibilidad, pues “no implica borramientos de referentes históricos de identificación sino apertura de la cadena de significantes”

Esta acción de dotar de sentido a la experiencia educativa no implica que los sujetos se hagan dueños de su trayectoria escolar ni que las valoraciones construidas carguen finalmente con significados positivos y éxitos constatables. Lo que deseamos enfatizar es que el significado de la escolarización no está inscripto literalmente en las marcas visibles de la escuela ni en las estadísticas promisorias o alarmantes sobre los niveles de escolarización alcanzados por los distintos sectores sociales. La relación de sentido entre los jóvenes de sectores sociales. La relación de sentido entre los jóvenes de sectores populares y la escuela escapa a cualquier generalidad. Por ejemplo, ¿qué datos de los siguientes tomaríamos como señal de sentido?: ¿Qué en 1996 el 48,1 % de los adolescentes pobres de capital y Gran Buenos Aires había abandonado la institución educativa o que el 42 % de los jóvenes entre 14 y 17 años atribuye “mucho importancia” al estudio y la cultura? (Duschatzky,2000 p.26)

Prácticas ¿educativas? O Escuela y poder disciplinar

Para finalizar, un planteamiento que tiene que ver con una serie de prácticas en el entorno escolar, que dificultan el desarrollo de la creatividad y la autonomía, allí *“aprendemos a que los demás piensen por nosotros”*, además, el o la estudiante tienen que dejar de ser lo que son para poder estar en el aula”.

Así, niños y niñas van aprendiendo que en clase sólo se habla cuando el docente lo permita, que el comportamiento en el salón y en el patio de recreo lo definen otros, que lo que van a aprender en ciencias naturales, ciencias sociales, matemáticas, ética, educación física, e.o, *ya está definido y que él o ella simplemente tienen que aprender a escuchar y a obedecer.*

Es muy común encontrar instituciones que promueven el valor de la escucha y lo refuerzan constantemente, porque lo identifican como una gran debilidad de sus estudiantes, cuando los mismos docentes pocas veces escuchan a sus estudiantes para conocer sus intereses. En la escuela se siguen unos formatos de lo que en ella debe

pasar, pero difícilmente se reconoce al ser, lo que siente y piensa cada día, a sus intereses a sus angustias, a sus sueños.

Frente al tipo de relación que se establece habitualmente entre docente y estudiante con rasgos de autoritarismo, en la cual quien detenta el poder decide qué momentos son adecuados o inadecuados para hablar, para expresar pensamientos y emociones, en qué posición debe estar el cuerpo, qué actividades realizar... nos preguntamos: ¿será que la escuela está condenada a tener que ser una institución de vigilancia y castigo?

Un entorno que propone ciertas lecturas del mundo, unas ideas y formas de percibir provenientes de la propia experiencia de vida

¿Cómo se confrontan las relaciones de género en la escuela?

La siguiente, situación es una de las tantas experiencias que me generan profunda preocupación y que le da sentido a este proyecto.

En el año 2006, empecé a trabajar en una institución pública en la ciudad de Medellín. Estaba ubicada en una zona marginal de la ciudad, donde se presentaban con mayor crudeza problemas sociales. Allí las niñas y niños convivían con una variedad de problemáticas amalgamadas: Pobreza, desnutrición, violencia, disfuncionalidad familiar. Era una comunidad con un alto grado de vulnerabilidad.

Al interior de la institución, a pesar de los limitantes de la estructura escolar, de las normas, la vigilancia, el control de las expresiones, las sanciones; fluyen, se expresaban, se desbordaban esos problemas que formaban parte de la vida de niñas y niños.

Varias situaciones parecidas que he vivido en diferentes espacios institucionales, en relación a los niños y niñas que asisten a la escuela me han llevado a reflexionar y a leer en sus comportamientos, la proyección de dinámicas sociales problemáticas que configuran su subjetividad.

A continuación narraré una situación relacionada con la discriminación de género:

Me encontraba un día cualquiera compartiendo el descanso con mis estudiantes en el patio de la institución. Debían ser aproximadamente las tres y cuarenta de la tarde, hacía un fuerte calor. Me ubiqué en uno de los extremos, apoyando mi espalda en la pared externa del salón del grado preescolar. Los niños estaban correteando y la mayoría de las niñas, conversando en los extremos, al margen del patio, o en los pasillos, esquivando a los niños que pasan apresurados y las atropellan, en algunos casos en forma accidental, pero la mayoría de veces, buscan chocar, empujar, pasan y tiran de sus cabellos, como si les pareciera divertido ver su malestar. Las niñas sólo hacen un gesto de desagrado, aunque algunas veces, llevan sus quejas a las maestras. Las maestras rara vez atienden su malestar, su actitud es de evadir los conflictos y en ocasiones salen regañadas por poner quejas. Los niños son los dueños del territorio. Arman partidos de fútbol o juegos, y ocupan todo el espacio y de forma agresiva apartan a las niñas.

Cuando me senté, varias niñas se me acercaron y se sentaron junto a mí, me ofrecían de lo que estaban comiendo y me hacían algunos cuestionamientos.

Norvis, una niña de mi salón me pregunta:

-Profe, ¿usted qué preferiría tener, un niño o un niña?

-Yo le respondí: por ahora no pienso tener hijos, pero, si algún día decido tener, no repararía, hombre o mujer me daría igual-.

A lo que terminé me expresó: -Mi mamá prefiere los niños que porque las mujeres se embarazan muy rápido-.

Yo le pregunté luego: -¿Cuántos años tiene tu mamá?-, ella me respondió: -veinticuatro-.

Norvis acaba de cumplir nueve años. Su mamá la tuvo cuando aún era adolescente, y por lo que la niña dice, su madre está dando por hecho que su hija pasará por la misma situación.

Yo le dije: -pero tú eres mujer ¿Qué piensas hacer?- me contestó: -Yo no voy a conseguir novio, yo primero voy a terminar de estudiar-.

Le agregué, que uno puede decidir, que no es cosa de ser hombre o mujer, sino de saber lo que se quiere y de tomar decisiones. Además que los hijos no debían ser cuidados sólo por las mujeres, que si decidía tener hijos, debía ser con un hombre responsable dispuesto a compartir las obligaciones de la crianza.

En ese momento cambió el tema de conversación.

Creo que estaba pensando en su papá.

Su mamá, la tiene que dejar todos los días donde su abuela o donde una vecina, para salir a trabajar. El papá de Norvis nunca ha vivido con ella, no le ofrece ningún respaldo a su hija.

El temor de la madre de la niña, está fundado en el problema social de madres solteras, que les toca asumir toda la responsabilidad de la crianza; de las adolescentes embarazadas, que deben abandonar sus sueños, proyectos, estudios y dedicarse al cuidado de sus hijos. La condición de ser mujer es una desventaja social. En el entorno familiar del barrio, y también en el escolar, lo dice su madre, lo ve en sus vecinas, además, en la escuela, donde debe convivir con niños, se debe limitar a ciertos espacios y tratar de prevenir y evadir los contactos con los hombres para no ser agredidas.

Norvis cree lo que su madre dice y se siente mal por no ser lo que su madre desea (que fuera hombre), pero no puede hacer nada para cambiarlo. Su madre igualmente sabe las condiciones de su entorno y que esa realidad afectará a su hija, además, que de repetirse la historia, la responsabilidad le toca asumirla a ella, como le ha tocado a su madre, la abuela de Norvis. La cadena se repite, y se naturalizan estas situaciones.

Por su parte, el posicionamiento de la escuela es de indiferencia. Los docentes exponen que los problemas sociales de la comunidad es irresponsabilidad del estado y que con esta realidad lo que se puede lograr es mínimo. El ambiente escolar que se crea por las dificultades de niños y niñas es asumido tal cual, sin que se implemente ninguna propuesta de intervención. Cada día que pasa es la lucha por mantener un orden institucional, por transmitir unos contenidos que no les dice a los niños y niñas nada sobre sus problemas, sobre sus necesidades.

En la institución escolar se reproducen y refuerzan estereotipos culturales de marginación. Las maestras, regañan a las niñas si corren, juegan brusco o no son delicadas. Por el contrario, a los niños se les acepta la brusquedad y se asume con naturalidad su agresividad.

El texto es una narración de la experiencia de Norvis, desde mi experiencia. Ambas hemos adquirido un tipo de saber que tiene que ver con las subjetividades, lo que pasa en la vida institucional, atraviesa nuestro ser.

La escuela no te permite ninguna privacidad

Estaba conversando con la coordinadora en un corredor del colegio y pasaba un grupo de quinto con su profesora, que se dirigían a un aula más grande del segundo piso. La coordinadora dirigió rápidamente su mirada hacia una estudiante que venía en la fila con ropa diferente al uniforme de la institución. De inmediato interrogó a la

profesora en tono de regaño: ¡Esta niña porque vino sin uniforme! y la señaló, cuando descubrió que eran varias bajó su mano y cambió su gesto, la profesora respondió: se cambiaron porque van a hacer representaciones teatrales. La coordinadora se silenció y autorizó el paso del grupo con sus gestos y las niñas sonrieron satisfechas, ante la situación.

No solo parecían felices sin usar el uniforme, sino que la coordinadora había quedado inhabilitada para regañar y había errado en la sospecha de que las niñas estaban infringiendo la norma de usar el uniforme.

Una escuela sorda o la ausencia del otro/a

Una escuela que no oye los antecedentes, a la que le molesta profundamente el conocimiento de los alumnos, una escuela que está tan absolutamente ritualizada que no lee lo que emerge de las condiciones reales de existencia de los sujetos en ese espacio. Recibe en una misma aula estudiantes de diversas edades, culturas, necesidades e intereses, pero solo se interesa por leer las faltas, las dificultades, (con relación a unos lineamientos) identificar dificultades de aprendizaje o su nivel de apropiación.

En mi experiencia de docencia y con las lecturas que he realizado, percibo que niños y niñas no se sienten bien con el lugar que le asignan sus maestros, pues no sólo desconocemos

Las formas de producción de la subjetividad no son universales ni atemporales sino que se inscriben en condiciones sociales y culturales específicas. ¿Cuáles son las nuevas condiciones en las que se encuentran los sujetos? Destaquemos en primer término una alteración fundamental en el suelo de constitución subjetiva: el desplazamiento de la promesa del Estado por la promesa del mercado. Ya no se trata de ciudadanos sino de consumidores. El historiador Lewkowicz sostiene que asistimos al agotamiento del Estado-nación; la potencia soberana del Estado fue sustituida por la potencia soberana del mercado. El Estado-nación, forma clave de organización social durante los siglos XIX y XX, se muestra impotente para orientar el devenir de la vida de las personas. A

diferencia del Estado, el mercado no impone un orden simbólico articulador, un sustrato normativo que comprende a todos por igual. (Duschatzky y Corea, 2002, p.21)

Discriminación generacional implícita, reducir el mundo infantil a la vivencia de la adultez en pequeño:

[...] he de enfrentarme a la misma realidad irreductible: El cara a cara con ‘otro’ a quien debo transmitir lo que yo considero necesario para su supervivencia o para su desarrollo y que se resiste al poder que quiero ejercer sobre él” y continua [...] es que todos en mayor o menor medida, queremos hacer ‘algo de alguien’ después de haber ‘hecho alguien de algo’, pero no siempre entendemos como el doctor Frankenstein cómo es que el ‘algo’ y el “alguien” no son exactamente lo mismo e ignoramos muy a menudo que esa confusión nos condena, pese a toda la buena voluntad que queramos desplegar, al fracaso, al conflicto, al sufrimiento e incluso, a veces, a la desgracia. (Meirieu, 1998, p.20)

Las manipulaciones posteriores son posibles porque se está manipulando desde dentro, es difícil situarse en el yo cuando se es un títere, un objeto fabricado, ideado para ser manipulado. La genialidad que a veces valoramos en los niños y niñas, sus ocurrencias, su espontaneidad, se reduce a una valoración donde se exotiza, pero al pensar la posibilidad de realización de sus ocurrencias, no se creen posibles porque simplemente la realidad podría ser mejor como la expresan los niños, pero los adultos no se creen capaces o no tienen el interés de transformarla. Nos olvidamos de nuestras sensaciones, de nuestros sentimientos, porque la ciencia en algún momento pensó que el ser humano, para relacionarse más efectivamente con el mundo debía ser objetivo, imparcial, distanciarse de la comunidad con la que trabaja o de lo que podía generar a nivel personal la relación con el objeto de conocimiento. Este paradigma sigue vigente en muchos espacios escolares.

El mundo de la televisión en la escuela; la experiencia con la colección de cartas de los personajes del cómic japonés “Dragón Ball”

A los niños de la institución se les observa entretenidos en los momentos del descanso, al interior de los salones o en las afueras de la institución, con unas cartas que coleccionan, apuestan e intercambian con sus compañeros.

Alrededor de la fascinación, enajenación y entretenimiento de los niños con las cartas giran diferentes situaciones, que intentaré exponer y problematizar en este apartado. Se explicará el origen y características de las cartas, las situaciones que se crean a partir de la circulación de éstas dentro de la escuela, se plantearán algunos cuestionamientos e interpretaciones que surgen a partir de la experiencia y reflexión sobre la situación y se retomarán algunas de las ideas de la teoría crítica expuestas por Giroux, que puedan apoyar este análisis.

Las cartas contienen las imágenes de los personajes de la historia “Dragón Ball”, creada en arte manga, por un diseñador gráfico llamado Akira Toriyama, que trabaja para una agencia de publicidad. Los niños han conocido la historia a través de la serie televisiva de 508 capítulos, que se transmiten y comercializan en Colombia desde 1996 y en diferentes canales extranjeros desde mucho antes. La historia de Dragón Ball encarna muchos aspectos de la tradición japonesa (artes marciales, rituales) e incluye aspectos y personajes mitológicos (Dragones, gato místico), mezclados con artefactos tecnológicos (robots, naves).

Los tópicos de las series son relacionados con procesos de lucha entre héroes y villanos, de diferentes mundos, los cuales se enfrentan para destruir al enemigo, en batallas en las que tanto los buenos como los malos poseen o adquieren poderes mágicos, con la ayuda de las técnicas de dragón o con la ayuda de sus dioses. La serie ha recibido críticas por su alto contenido violento lo que ha generado que la veten en algunos canales extranjeros.

Esta historia es un producto que se ha diversificado y no sólo se comercializa como comic, sino que existen también una trilogía de películas (Dragón Ball, Dragón Ball Z y Dragón GT), que se consiguen en formato DVD y en video juegos para nintendo, playstations y PC(Dragón Ball Z Online). De igual manera, cartas, álbumes y stickers de los personajes de Dragón Ball, los adquieren los niños en tiendas del barrio.

Los niños compran los sobres que traen 3 cartas en las tiendas que quedan cerca de sus casas o de la escuela, inclusive ahorrando las monedas que les dan sus papás y/o mamás para que compren algo de comer en el momento del recreo.

Así, se les encuentra en diferentes momentos comparando quién tiene más cartas, cuáles han sido sus últimas adquisiciones y de qué serie es la imagen de la carta; las apuestan en diferentes modalidades de juego, una de ellas es que cada jugador saque una carta al azar, eligen la virtud (que puede ser agilidad, ataque, astucia o resistencia), leen cual tiene el número mayor y el que lo tenga se gana la carta de sus compañero.

En la institución, la coordinadora prohíbe estas cartas. Les expresa a los niños que estas los distraen y hacen distraer a los demás, interrumpiendo las actividades académicas. Pero no hay interés, por conocer su contenido, de analizar lo que generan y de asumir una postura que no sea simplemente imponerle a los niños la percepción y decisión de la autoridad escolar. Sin embargo, los niños las siguen llevando y las ocultan cuando ven a la coordinadora, o cuando una profesora se acerca. El desacuerdo con la decisión de la coordinadora y su búsqueda de mecanismos que les permitan, a pesar de la norma, mantener el juego y el persistente interés por su contenido, me ha generado algunas reflexiones.

He encontrado que en la Escuela La Villa, se dificulta el diálogo entre las docentes y los/las estudiantes, porque se mantienen unas relaciones autoritarias. Las maestras piensan, hablan y deciden y la voz de los niños y niñas no tiene espacio para ser escuchada. En ningún momento se invitó a los niños a una reflexión sobre la inconveniencia de traer las cartas a la escuela o jugar con ellas en tiempo de clase o a llegar a acuerdos, como por ejemplo, sacarlas sólo en el descanso.

La escuela difícilmente dialoga con lo contingente, con lo que se presenta cada día. A pesar de que no puede evitar que la permee un mundo exterior que se inserta en el ambiente, porque cada día que entran los niños a las escuela traen en sus mentes todo

lo nuevo que ese día pudieron experimentar o conocer, traen consigo, nuevas inquietudes, nuevas estructuras, que recogen de la interacción con un mundo exterior que lo conforma su familia, sus vecinos, la televisión. A pesar de esto, la escuela continúa con su estructura y le cuesta abrirse, incluir las demandas e intereses de ese mundo externo que la escuela hace lejano. La eventualidad de que los niños se muestren dispersos con la moda de unas cartas, genera incomodidad, desorden, desestabiliza la dinámica propia de la escuela y la estrategia es evadirlas, prohibirlas.

De la manera que aquí se ha planteado, no se vislumbra tampoco, en este caso, una escuela que se pregunte por el mundo de los niños y niñas, ese que crean en la relación con el adentro y el afuera de la institución escolar. No se percibe una escuela que se cuestione sobre los gustos e intereses que crean la televisión y los productos que en ella se ofrecen, en las niñas y niños. Una escuela que problematice el hecho de que muchos significados que provienen de otros lugares externos a la escuela, cautive con mayor éxito su atención y lleguen de una forma espontánea a ser apropiados y gozados, como es el caso de los complejos significados que compone la historia de Dragón Ball, contrario a lo que sucede con los significados académicos que se propone transmitir la institución escolar.

La historia maneja significados relacionados con la tradición japonesa y con la ciencia ficción. Cada uno de los nombres de los 55 personajes tiene un significado, al igual que los 18 lugares donde se desarrollan las escenas. De igual forma, las diferentes técnicas (usos de energía, físicas y únicas)) que son 61, las razas (Que son 4), los objetos de lucha, los mundos, las tradiciones y los ritos que los guerreros aprenden de sus maestros, son significados que los niños saben explicar con propiedad.

Por el contrario, ante los significados académicos que deben aprender en la escuela, los niños y niñas se muestran poco dispuestos, desatienden con facilidad y se ven ansiosos esperando el momento del descanso o la hora de salida.

Esta realidad me ha llevado a plantearme los siguientes interrogantes ¿Qué papel ocupa la escuela en la constitución/potenciación de sujetos? ¿Por qué la escuela continúa imponiendo un ideal de sujeto con el que niños y niñas no se identifican? ¿Qué contienen esos comic que seducen la atención de los niños de la institución, que les dicen, que les permiten? ¿Qué tienen esas cartas, esas historias, sus tramas que no tienen los contenidos escolares? ¿Qué hace que la institución escolar, no represente para los niños y niñas, un lugar de disfrute y aprendizaje espontáneo? ¿Qué elementos utiliza la publicidad para conseguir la atención de los niños? ¿Tendría sentido incluir esos intereses que desarrollan niños y niñas a través de la influencia del mercado publicitario, en la planeación de las actividades escolares? ¿De qué manera? ¿Cómo influye la relación pedagógica docente - estudiante en la constitución de subjetividades?

El intento de aprovechar la situación de las cartas para reflexionar e intentar entender los comportamientos de los niños y niñas de la institución, me ha llevado a buscar acercamientos, admitir y presenciar sus juegos en momentos inusuales para ellos dentro de la institución, preguntarle sobre sus vidas (rutinas, familiares) y encontrar otras formas de relación con ellos más informales.

Al conversar con algunos niños, se descubre la presencia en sus vidas de problemas al interior de sus hogares. Los niños por lo general viven con personas que no siempre son sus progenitores y algunas veces recuerdan con resentimiento el abandono de alguno de ellos; les toca presenciar actos violentos entre sus familias; es común encontrar entre esos niños agresivos, que hay alguien que los maltrata, en algunos casos es un progenitor o hermano/a mayor u otro niño que lo hace sentir mal.

Parece ser que el juego de cartas y el contenido de la historia de Dragón Ball, al igual que otros productos para niños y niñas que se difunden en los medios de comunicación, les dan la posibilidad de escapar por unos momentos de su realidad hostil y pasear por un mundo mágico, en el que también hay violencia, pero, así sea

imaginariamente, podrían aplicar los superpoderes de guerreros y vencer los obstáculos.

Podría pensarse que lo que buscan los niños en esos comic, son significados para moverse de otra forma en su realidad, y no permanecer en un estado de impotencia, ante unas limitaciones que ellos en su condición de niños no pueden resolver. Los niños se pueden mover dentro de una realidad inhóspita, pero no se resignan, e imaginan y fantasean un mundo mágico donde ellos son superhéroes.

Al parecer, esta posibilidad, de fantasear e imaginar liberaciones y transformaciones, no la pueden vivir en la escuela en la rutina de un salón de clases. La escuela no les da la posibilidad de pensarse como agentes que se ubiquen asimismo en la historia, que determinen el presente como parte de un discurso y una práctica que les permita imaginar y desear más allá de las limitaciones y prácticas existentes como lo expresa Giroux (1997)

Por el contrario, las profesoras, regañan, gritan y controlan cada gesto, cada movimiento. No se admiten las fallas o errores, el niño que se equivoca es expuesto y castigado, constantemente la profesora les está recordando su realidad y les recrimina que las actitudes y comportamientos actuales, como la desatención a las explicaciones de la profesora, el faltar con tareas, pararse del puesto) no les permitirán aprender lo que necesitan, para en un futuro tener una realidad diferente. Los niños se sienten oprimidos por una maestra autoritaria, que no se interesa por conocer su mundo, sus problemas, sus intereses sus necesidades y a manera de cantaleta les recita todos los días “el deber ser”. Un deber ser pensado desde otra lógica, una lógica externa que en ocasiones no está a su alcance, porque tal vez no depende de ellos o quizás no les interesa. Al respecto Giroux (1997) expone:

Creo que las escuelas deberían ocuparse de las formas de vida. No son simplemente lugares de instrucción [...]. En mi opinión, hemos instrumentalizado tanto el proceso de educación que hemos olvidado que el referente desde el que operamos es una lógica de

clase media alta que no sólo modula las voces subordinadas, sino que en realidad las silencia. (P.26)

Otra situación que se observa, es que en la interacción entre compañeros, a pesar de tener todos la misma condición, estudiantes, surgen competencias y rivalidades, en las que pueden invertir su condición de oprimidos y pasar a ser un niño temido por los otros, como los guerreros de sus cartas.

A pesar de la presencia de los docentes, los niños de la institución, en cualquier momento forman grescas en las que se maltratan físicamente, verbalmente, y al igual que los personajes de las cartas con que juegan, cuando se enfrentan sus miradas, movimientos y actitudes se asemejan a las de aquellos personajes guerreros. Ellos tampoco aceptan la derrota y quieren imponerse como los más fuertes y valientes, ganarse el respeto y aceptación a través del temor que generan cuando exponen y exhiben sus alcances.

A las peleas los niños les hacen corrillo y con gritos y movimientos las animan; finalmente, cuando son suspendidas, al perdedor le hacen recriminaciones e insultos. Su lucha es por la notoriedad y por evitar el desprestigio. ¿Qué pasó? Es la pregunta de la maestra que detiene la riña y el niño interrogado suele contestar: “¡Es que él me la quería montar!”. En la historia Dragón Ball la impulsividad es naturalizada, la lógica es atacar sin compasión al enemigo, dominarlo, imponerse, eso le da un estatus superior. En todos los episodios de la serie, hay enfrentamientos. Así se expone a uno de los personajes en una de las cartas: “Trunks es orgulloso y peleador como su padre Vegeta, está siempre a la búsqueda de rivales más poderosos con quien enfrentarse y poder derrotarlos”.

Por otro lado, en esta historia se identifica que varios de sus contenidos ayudan a reforzar estereotipos culturales de discriminación de raza, clase y género.

En algunos contenidos se descubre la invisibilización o reducción de la mujer. Son pocos los personajes femeninos, y hay ciertos determinismos sobre sus posibilidades. Nunca logra sobresalir tanto como un hombre (en ataque, agilidad, astucia, resistencia), requiere la protección y cuidado de un hombre valiente. Sus vestidos son cortos y ajustados y sus figuras delgadas. En una carta de la colección, muestran a un personaje indígena, y en una leyenda que trae la carta dice: *“Upa es un pequeño niño de buen corazón que vive en una aldea cerca de la Torre Karin. Al contrario de su padre Bora, no posee mucha fuerza y es algo llorón, y en algunas ocasiones es confundido con una niña, pero al crecer se convierte en un joven valiente”*. Determinan, así que llorar y no tener fuerza es característico de las niñas y esto lo absorben muy bien los niños. Sienten que deben ser toscos por su condición de hombres y reducen con insultos a las niñas y a otros niños cuando lloran.

La situación expuesta en el párrafo anterior podría explicar de algún modo el hecho de que el juego sea exclusivo de los niños; las niñas de la escuela La Villa, no coleccionan las cartas, ni se muestran interesadas en participar de los juegos que arman los niños con ellas.

Por otro lado, se habla en su contenido de una raza pura (la de los supersayajines) que tiene ciertos privilegios y la posibilidad de obtener poderes y virtudes que otros guerreros a pesar de ser buenos, jamás alcanzarán. Así, los malos o villanos, no son humanos (son monstruos o androides) en la mayoría de los casos. Por el contrario, todos los superhéroes son humanos y cuentan con la ayuda de animales (mono, tortuga, gato con los que se fusionan para pelear y aprenden de su sabiduría); otro aspecto es que los superhéroes, además, son blancos, hay sólo un personaje de piel negra y es malo. ¿Cómo se puede ayudar a los niños a liberarse de los prejuicios de raza, clase, género, que transmiten los personajes de un comic, que ellos admiran?

En este apartado lo que intento es darle sentido a los planteamientos de Giroux en lo que se refiere a la relación entre pedagogía y poder y a el llamado de atención sobre la cuestión de cómo aprender a convertirse en sujetos que encarnan, no sólo la propia

formación personal, sino las posibilidades de la sociedad en cualquier momento dado. ¿Cómo entendemos las limitaciones de nuestras instituciones o incluso de nuestra época? La invitación de Giroux va dirigida a los docentes, que también nombra como trabajadores culturales, porque entiende la primacía de lo político, lo ético y lo pedagógico. Entendiendo lo pedagógico, como una forma de cruce de fronteras entre los márgenes epistemológicos, políticos, culturales y sociales que estructuran el lenguaje de la historia, el poder y la diferencia.

Para finalizar un hermoso texto:

EN CAMBIO EL CIEN EXISTE

El niño está hecho de cien.

El niño posee cien lenguas, cien manos,
cien pensamientos, cien formas de pensar, de jugar y hablar.

Cien, siempre cien maneras de escuchar, de sorprender y amar,
cien alegrías para cantar y entender, cien formas de descubrir,
cien mundos para inventar, cien mundos para soñar.

El niño tiene cien lenguajes pero le roban noventa y nueve
la escuela y la cultura le separan la cultura del cuerpo

Le dicen:

Que piense sin manos, que haga sin cabeza,
que escuche y que no hable, que entienda sin alegrías,
que hable y se maraville solo en semana santa y en navidad.

Le dicen:

Que descubra el mundo que ya existe y de cien le roban noventa y nueve.

Le dicen:

Que el juego y el trabajo,
la realidad y la fantasía,
la ciencia y la imaginación,

el cielo y la tierra,
la razón y el sueños
son cosas que no están juntas.

De hecho le dicen que el cien no existe.

El niño dice: en cambio el cien existe.

Loris Malaguzzi

Referencias Bibliográficas

- Assaél, J., Edwards, V., López, G., Adduard, A. (1989). *Alumnos, padres y maestros: la representación de la escuela*. Santiago de Chile: PIEE.
- Augustowsky, G. (2005). *Las paredes del aula*, Buenos Aires: Amorrortu.
- Bernstein, B. (1972). *La educación no puede suplir las fallas de la sociedad*. Traducido por De Conover. N. Lenguaje y sociedad [pp. 235-249]. Cali: Centro de Traducciones Univalle.
- Bourdieu, P. (1998). *La reproducción*. España: Fontamara.
- Camps, V. (2008). *Crear en la educación. La asignatura pendiente*. Barcelona: Península.
- Chaux, E., Lleras, J., Velásquez, A.M. (2004). *Competencias ciudadanas: de los estándares al aula: una propuesta de integración a las áreas académicas*. Bogotá: Uniandes.
- Contreras, J., Lloret, C., & Pérez, N. (2007) ¿Quién hace la escuela? Publicado como artículo introductorio al Tema del Mes “Escuelas que se reinventan a sí mismas”. Revista Cuadernos de Pedagogía. N° 368. pp. 49-53.
- Duschatzky, S. (1999). *La escuela como frontera*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Duschatzky, S., Corea, C. (2000). *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Dussel, I. (1996). *La escuela y la formación de la ciudadanía: Reflexiones en tiempos de crisis*. Serie de documentos e Informes de investigación. Proyecto IDRC/FLACSO. N°186. Argentina: Flasco
- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Foucault, M. (1968). Las palabras y las cosas. México: Siglo XXI Editores.
- Ferreiro, E. (1999). Cultura escrita y educación. México: Fondo de Cultura Económica.
- Freire, P. (2004). Cartas a quien pretende enseñar. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2005). Pedagogía del oprimido. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- García, B. E., Gonzáles, S.P. (2002). “Técnicas interactivas para la investigación social cualitativa”. Medellín: Fundación Universitaria Luis Amigó.
- Geertz, C. (1989). El antropólogo como autor. Barcelona: Paidós.
- Ghiso, A., Jiménez, L.E., Ortega, P.C., Morales, S.A. (1997). *Tramas de constitución y deconstitución de sujetos en espacios sociales escolares*. Grupo de investigación Laboratorio Internacional Universitario de Estudios Sociales. Medellín: Fundación Universitaria Luis Amigó.
- Giroux, H. (1997). Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas. Barcelona: Paidós Educador.
- _____ (1992) Teoría y resistencia en educación; una pedagogía para la oposición. Prólogo de Paulo Freire. Traducción de Ada Teresita Méndez; revisión conceptual .Alicia de Alba y Bertha Orozco.: Siglo Veintiuno: México, Madrid.
- Graciano, N. (2010). Había otra vez la infancia...Reflexiones sobre la alteridad entre el arte y la educación. Buenos Aires. La crujía.
- Hargreaves, A., Earl, L., Moore., S y Manning, S. (2001). *Aprender a cambiar. La enseñanza más allá de las materias y los niveles*. Barcelona: Octaedro.
- Hernández, F., Alonso, C., Bosco, A., Contreras, J., y otros (2010). *Aprender a ser en la escuela primaria*. Recuperado de <http://www.octaedro.com/OCTcomdig.asp?elibro=07018&fmt=1&txt=Comprar%20Aprender%20a%20ser%20en%20la%20escuela%20primaria>.
- Icfes, (2012) En línea. www.icfes.gov.co. Consultado en diciembre de 2012.
- Julia, D. (1995). La cultura escolar como objeto histórico. Revista Brasileña de historia da Educação. N. 1. 1995, p.356
- Larrosa, J. (2000). Escuela Poder y Subjetivación. Madrid: Ediciones de la piqueta.

- León, Emma., Zemelman, H. (1997). *Subjetividad: umbrales del pensamiento social*. Barcelona: Editorial antopos.
- López, M., Martín – Barbero, J., Rueda, A., Valencia, S., (2000), *Los niños como audiencias. Investigación sobre recepción de medios*. Santafé de Bogotá: Da Vinci editores, S. A.
- Martínez, A. (2010). Alteraciones y diluciones en la educación de hoy. En G. Frigerio., G, Diker. (Ed.) *Educación: saberes alterados* (pp. 113-133) Buenos Aires: Del Estante.
- Marucco, M., Golzman, G. (1966). *Maestra, ¿usted...de Qué trabaja? experiencia pedagógicas para compartir y reflexionar sobre la tarea cotidiana de enseñar*. Buenos Aires: Paidós.
- Meirieu, P. (2001). *Frankenstein Educador*. Barcelona: Editorial Laertes.
- Nemiña, G. (2004). De la mamá a la directora. Sobre los vínculos primarios y el poder. En D. Martínez. (Ed.) *Identidades culturales y relaciones de poder en las prácticas educativas*. (pp. 57 – 67). Buenos Aires: Ediciones novedades educativas.
- Ortiz, N. (2008). *Formación investigativa y subjetividad narrativas de resistencias*. Tesis de maestría no publicada. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Parra R., Parra, F., Lozano, M. (2006). *Tres talleres: hacia una pedagogía de la investigación etnográfica en la escuela*. Bogotá: Convenio Andres Bello.
- Pineau, Pablo. (2005). *La escuela como máquina de educar tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Argentina: Paidós.
- Reguillo, R. (2004). Subjetividad, crisis y vida cotidiana acción y poder en la cultura. En: A. Gimson. (Ed.), *La cultura en las crisis latinoamericanas*. [pp. 249-270]. Buenos Aires: CLACSO.
- Rockwell, Elsie. (2001). *La escuela cotidiana*. México: Fondo de cultura económica.
- Salgueiro, A. M. (1998). *Saber docente y práctica cotidiana*. Barcelona: Octaedro
- Sanín, B. (1957). *Pesadumbre de la belleza y otros cuentos*. Bogotá: Antares. PP. 69-74.
- Tedesco, J. C. (2003). *Educación y hegemonía en el nuevo capitalismo. Algunas notas e hipótesis de trabajo*. Propuesta educativa. Alternativas y debates. Volumen 12, (26), pp. 57 - 61.
- Tonucci, F. (2007). *Frato 40 años con ojos de niño*. Barcelona: Editorial Grao.
- Torres, R. M. (2006). *Itinerarios por la educación latinoamericana. Cuaderno de viajes*. Buenos Aires: Paidós.
- Van, M. (1998). *El tacto en la enseñanza, el significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Varela, J. (1995). *Categorías espacio temporales y socialización escolar. Del individualismo al narcisismo*. En J. Larrosa (Ed.), *Escuela Poder y Subjetivación*. Madrid: Ediciones de la piqueta.
- Vidal, D. (2005) *Culturas escolares: entre la regulación y el cambio*. Recuperado de <http://2011.virtual.flacso.org.ar/mod/mail/view.php?id=37486>. Consultado enero de 2011.
- Viñao, A. (1998). Por una historia de la cultura escolar: enfoques, cuestiones, fuentes. In: ALMUIÑA, C. *Culturas y Civilizaciones*, Valladolid: Publicaciones de la universidad, p. 168-169.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, Sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época*. Quito: Ediciones Abya Yala.