



En clave de amor y de lucha otra escuela es posible

In the key of love and struggle another school is possible

Na chave do amor e da luta, outra escola é possível

Teresa de Jesús Sierra Jaime

Teresa de Jesús Sierra Jaime¹

¹. Colegio Distrital Gabriel Betancourt Mejía; Magíster Estudios Literarios. Universidad Santo Tomás; correo electrónico: delamanodelquijote@yahoo.com

DOI: <https://doi.org/10.36737/01230425.v1.n36.2019.2131>

Fecha de recepción: 28 de enero de 2019 / Fecha de aprobación: 3 de abril de 2019

Resumen

El presente texto, iniciativa pedagógica y didáctica de una maestra oficial, propone superar la escuela del control, la vigilancia y el castigo, instalada en el escenario escolar. Promueve la escuela de la legitimación de sus actores, sus subjetividades y una ética humanista. El Proyecto Otra Escuela es posible, adelantado en una institución educativa de Bogotá, plantea nuevos paradigmas normativos, el empoderamiento de los actores escolares, cambios significativos en el ejercicio de poder y la circulación del conocimiento con pedagogías y didácticas que hacen de la literatura, el cine y el arte, pretextos para potenciar un territorio emancipador en el escenario escolar.

Palabras clave:

Maestro, escuela, violencia, emancipación, pedagogía, disciplina.

Abstract

The present text, pedagogical and didactic initiative of an official teacher, proposes to overcome the school of control, vigilance and punishment, installed on the school stage. It promotes the school of the legitimization of its actors, its subjectivities and a humanistic ethic. The Other School Project is possible, advanced in an educational institution in Bogotá, it raises new normative paradigms, the empowerment of school actors, significant changes in the exercise of power and the circulation of knowledge with pedagogies and didactics that make literature, the cinema and art, pretexts to enhance an emancipatory territory on the school stage.

Keywords:

Teacher, school, violence, emancipation, pedagogy, discipline.

Resumo

O presente texto, iniciativa pedagógica e didática de um professor oficial, propõe a superação da escola de controle, vigilância e punição, instalada no palco escolar. Promove a escola da legitimação de seus atores, suas subjetividades e uma ética humanista. O Projeto Outra Escola é possível, avançado em uma instituição de ensino em Bogotá, levanta novos paradigmas normativos, o empoderamento de atores escolares, mudanças significativas no exercício do poder e a circulação de conhecimentos com pedagogias e didáticas que fazem literatura, a cinema e arte, pretextos para reforçar um território emancipatório no palco escolar.

Palavras-chave:

Professor, escola, violência, emancipação, pedagogia, disciplina.

Claves históricas para maestros que hacen la historia

El maestro es la persona que enseña una ciencia, arte u oficio (RAE). Socialmente, se le reconoce como “quien se supone muy claro, muy sencillo y muy simple para exponer, porque tiene como herramienta fundamental el método” (Zuluaga, 1999, p. 49). Es un “facilitador que domina su disciplina y que, a través de metodologías activas, ofrece las herramientas necesarias para que los estudiantes comprendan el mundo desde diversos lenguajes, aprendan a vivir con los demás y sean productivos” (MEN, 2005); responsable de movilizar “el proceso de optimización integral e intencional del hombre, orientado al logro de su autorrealización e inserción activa en la naturaleza, la sociedad y la cultura (MEN, 1994). Es, en definitiva, dinamizador de la educación.

La educación, desde su sentido etimológico latino, *educere*, refiere a guiar, conducir, nutrir, y *ex ducere* implica sacar de, llevar de dentro hacia fuera, lo que confiere al maestro la misión de cuidado, entrega, orientación, sacando, además, lo mejor del aprendizaje dejado a su responsabilidad. Así, su ejercicio es una suerte de binomio dinámico entre el dar y el recibir, el sembrar y el cosechar, en el entrenamiento a las nuevas generaciones sobre valores, virtudes, conocimientos y sentimientos compartidos por el colectivo.

Tal es, entonces, la tarea del maestro, desde la disciplina particular que oriente o la función del cargo que desempeñe: aportar un importante capital cognitivo, espiritual, emocional y cultural, un acervo significativo que permita a niños, niñas y jóvenes su integración activa en la dinámica social, a partir de sus necesidades, talentos, intereses y posibilidades.

El espacio socialmente designado para adelantar dicha labor es la escuela, permeada por las mentalidades e imaginarios de sus actores. En ella fluyen no solo saberes, también transitan intereses, capitales culturales, políticos, ideológicos, éticas, estéticas, afectividades, emociones, encuentros y desencuentros, posturas filosóficas, concepciones del mundo, ejercicios de poder. Esta diversidad de lo humano en el escenario escolar nutre las tensiones que se hilvanan a diario allí y permea el acto pedagógico.

La escuela, construcción socio-histórica vinculada al proyecto de la modernidad europea, es una institución social reciente. No deriva de prácticas similares del mundo griego o de la antigüedad clásica; se inscribe en el orden del saber y del poder (Martínez y Narodowski, 1996). Su propósito es el de controlar y disciplinar a los sujetos (Foucault, 1992).

En América Latina, la escuela se configura dentro de marcos de dependencia y sujeción a los intereses de la España católica; la moral “del catolicismo de la Contrarreforma, del misoneísmo

eclesial, del temor del dogma a ser puesto en tela de juicio por los saberes modernos y por la razón” (Gutiérrez, 2011, p. 16), queda instaurada. Esta moral se extiende de “manera profunda en la vida social, política y cultural de los países de lengua española” (Gutiérrez, 2011, p. 16).

La consolidación de la escuela colombiana queda, en consecuencia, determinada por el mundo conventual, con su marcado acento evangelizador: “No importa que el país se convierta en ruinas y escombros si la bandera de la religión puede elevarse triunfante” (Torres y Salazar, 2002, p. 213). Bajo esta consigna la escuela clerical se impone finalmente en Colombia siendo, además, una escuela excluyente a la que no pudieron ingresar inicialmente mujeres, afrodescendientes, mestizos, mulatos, indios ni blancos pobres.

De esta manera, la formación del ciudadano se imparte en torno a discursos y narrativas “sobre el bien y el mal, el placer y el dolor, la verdad y el error” (Echeverri, 1999, p. 38, citado en Zuluaga, 1999). La pedagogía del miedo se instala en el ámbito social “mediante mecanismos de coerción social, de penas y castigos en lo que Foucault denomina la medicina social” (Silva, 2015, p. 97). La culpa, el miedo, el castigo, permearán la cotidianidad escolar (Cifuentes y Camargo, 2016, p. 27).

La instrucción pública tuvo como elementos predominantes un Estado interventor, es decir, reglamentador de la moral, de la verdad dentro de la nación y del magisterio de la Iglesia, institución siempre dispuesta a inspeccionar al acontecer educativo (Cifuentes y Camargo, 2016, p. 28).

Educación, entonces, se convierte en disciplinar y controlar los cuerpos a través de “los reglamentos, la mirada puntillosa de las inspecciones, la sujeción a control de las menores partículas de la vida y del cuerpo” (Foucault, 1992, p. 144), premisas del maestro colonial. El disciplinamiento de los cuerpos conduce a la salvación de las almas. Cada educando, pecador de nacimiento, debe expiar sus culpas. El castigo físico es el método para lograr tales propósitos, junto a la violencia psicológica (Herrera, 2013). Callar y obedecer son consignas pedagógicas.

Igualmente, para el ejercicio de su labor, el maestro precisó de “la bendición del cura a manera de certificación de sus cualidades morales” (Castro y Noguera, 2011, p. 24). La moral cristiana determinó las actuaciones éticas, estéticas, emocionales, afectivas y pedagógicas del maestro y, por ende, de los demás actores escolares.

Al tener su acento en la moral cristiana, la escuela gira en torno a los preceptos del mundo clerical, garantizando el control de la población y su sumisión incondicional (Silva, 2015). La expiación de la culpa y de los pecados será una de sus intencionalidades pedagógicas, mientras la obediencia y la sumisión se hacen virtudes importantes del educando. La salvación del alma, bandera pedagógica y la resignación, el camino indicado para ello. En este horizonte pedagógico el educando tiene un papel pasivo, es tabula rasa que hay que llenar. Silencio, obediencia y resignación son consignas de obligatorio cumplimiento.

Sin embargo, desde el punto de vista pedagógico, el método no era el más recomendable para la educación de la juventud.

Veamos por qué: -La férrea disciplina con que debían cumplirse los deberes escolares, hizo célebre el dicho de la letra con sangre entra y la labor, con dolor. -El castigo psicológico empleado con el que se ridiculizaba a los estudiantes. -La memorización de las lecciones, por encima de la captación de su sentido (Echeverri, 1999, p. 43, citado en Zuluaga, 1999).

Aún en pleno proceso republicano Simón Bolívar privilegia este horizonte educativo, dejando en las autoridades eclesiásticas la mediación entre la sociedad civil y la pedagogía:

Con el fin de poner coto a las impiedades e irreverencias debidas a la [...] irreligión y por ésta al desconocimiento de la autoridad, o lo que es lo mismo, a la rebelión, se establece la asignatura de Religión obligatoria y queda en manos de la iglesia el control e inspección de los establecimientos públicos (Restrepo, 2011, p. 135, citado en Zuluaga, 1999).

Decisión que se mantuvo una vez se consolidó la nación, llevando a un maridaje Iglesia-Estado que permeó todas las esferas de la vida social y personal de los colombianos hasta la Constitución de 1991; lo público y lo doméstico, lo privado y lo oficial, lo individual y lo colectivo. La moral católica quedó firmemente instalada en la esfera pedagógica del país, inculcando en los alumnos “la sujeción y disciplina de costumbres” (Restrepo, 2011, p. 135, citado en Zuluaga, 1999).

Si bien la independencia permite a las ideas liberales incidir en las políticas educativas hasta establecer no solo la gratuidad, sino la obligatoriedad de la educación primaria con cargo al fisco nacional, la escuela en su interior queda signada por las prácticas disciplinarias católicas. Aún hoy la institución escolar continúa regida por parámetros y reglas de disciplina heredadas de este mundo medieval (Cajiao, 1994). La “desaplicación, la falta de docilidad i cierta altivez cuyo ejemplo es perjudicial (sic)” (Quijano

y Sánchez, 1999, p. 57, citados en Zuluaga, 1999), siguen siendo motivos de enorme preocupación en el mundo escolar.

Una vez consolidada la república, el Estado asume finalmente la educación de sus ciudadanos (Constitución de 1886). Las voces conventuales “no podían ser el soporte de la Instrucción Pública [porque] difundían la superstición y eran aliados del fanatismo” (Castro y Noguera, 2011, p. 39). Así, se abren las puertas a las nuevas corrientes pedagógicas europeas que reconocen en el educando un sujeto activo capaz de aprender y aprehender. Agustín Nieto y Francisca Radke traen al escenario pedagógico postulados de Pestalozzi, Decroly y Dewey.

La escuela moderna irrumpe en el escenario escolar con la mayor de las conquistas políticas de la modernidad y el máspreciado logro en el camino del reconocimiento y la preservación de la diversidad cultural: la conformación del Estado laico y la declaración de los Derechos del hombre y del ciudadano. La secularización de la educación toma fuerza. El nuevo orden social exige a la escuela transformaciones significativas en sus didácticas, métodos, currículos, nuevos dispositivos pedagógicos, relaciones de poder menos arbitrarias y más horizontales, interacciones más rigurosas y menos subjetivas con el conocimiento.

Un nuevo *ethos* debe impulsar el poder de las leyes y de la racionalidad por sobre la ley del poder y de la fe ciega en la formación de la niñez y la juventud, para superar “la larga noche de dogmatismo y primitivización del pensamiento” (Gutiérrez, 2011, p. 16). Este nuevo *ethos* implica cambios sustanciales al interior de la escuela, especialmente en el método de la férula, el miedo y la obediencia ciega para disciplinar a los estudiantes. Estos cambios generarán fuertes tensiones al interior de la institución.

Aunque con la Constitución del 1991 se rompe el concordato y abre el camino para construir una escuela verdaderamente laica, aún hoy la religión es asignatura obligatoria en el currículo establecido por el Estado colombiano para todas las instituciones educativas públicas y privadas. Los preceptos católicos se mantienen instalados en los dispositivos pedagógicos de nuestras escuelas; son el currículo oculto que permea la moral y la ética de los actores escolares, currículo que “es necesario trascender puesto que las leyes marcan la pauta, no se pueden considerar revoluciones normativas si no surge un efecto de reacomodaciones en la práctica” (Cifuentes y Camargo, 2016, p. 27).

En este orden de ideas, el maestro colombiano sortea, en el nuevo milenio, un dilema ético-pedagógico: disciplinar a los educandos bajo la obediencia ciega, el ejercicio arbitrario de poder, el castigo y la culpa, el control de cuerpos, mentes y almas, tal como él mismo fue formado o, justamente por ello, transformar su práctica

y superar el disciplinamiento medieval a través de imaginarios pedagógicos emancipadores que brinden herramientas al sujeto para la construcción y el cuidado del sí mismo, desde un *ethos* de la libertad como forma de “cuidar de los otros” (Foucault, 1992, p. 263).

De acuerdo con Foucault, en la moral cristiana “procurar la salvación es también una manera de cuidar de uno mismo”, y se logra a través de “la renuncia a uno mismo” (1992, p. 263). Paradoja moral que Foucault propone resolver a la luz de la ética:

Pero si uno se ocupa de sí como es debido, es decir, si uno sabe ontológicamente quién es, si uno es consciente de lo que es capaz, si uno conoce lo que significa ser ciudadano de una ciudad, ser señor de su casa en un oikos, si sabe qué cosas debe temer y aquellas a las que no debe temer, si sabe qué es lo que debe esperar y cuáles son las cosas, por el contrario, que deben de serle completamente indiferentes, si sabe, en fin, que no debe temer a la muerte, pues bien, si sabe todo esto, no puede abusar de su poder en relación con los demás (Fornet, Becker y Gómez, 1984, p. 104).

Tales son los imaginarios necesarios en la transformación de la disciplina escolar, desde la alteridad y la empatía, para construir una convivencia en la escuela que supere la pedagogía del miedo. Para ello es fundamental el empoderamiento del maestro como intelectual de la educación, como trabajador cultural, como transformador del ejercicio docente y agente de cambio en la escuela, premisas del Movimiento Pedagógico Colombiano².

Desde esta perspectiva, una nueva actitud del docente es clave para la superación de la escuela monacal, una condición que transforme prácticas, didácticas y ejercicios de poder en la escuela, de manera que se impulsen las conquistas del sujeto moderno a través de pedagogías alternativas e innovadoras. El maestro se constituye entonces en la clave para el cambio.

² El Movimiento Pedagógico fue una expresión social de resistencia gestada por los profesores colombianos en 1982. Buscó reflexionar sobre la labor del docente, el mejoramiento de la educación a través de la transformación pedagógica, así como la reivindicación de las condiciones laborales. Reivindicó al docente como sujeto intelectual, político y social.

¡El Maestro, la clave para el cambio!

El maestro, sujeto social y político, responsable del accionar pedagógico en la escena escolar, tiene posturas particulares, ideales, anhelos, propósitos y convicciones producto de su formación, de su experticia, de su talento, de sus vivencias y de sus más caros ideales. Sus didácticas, pedagogías e ideales se mueven en medio de estas realidades y determinan la forma como administre las tensiones en la cotidianidad escolar. Las tensiones más fuertes se derivan de su postura pedagógica. Aún hoy debe decidir si opta por el cambio o reproduce el establecimiento, si se hace maestro pueblo o maestro gendarme, en el sentido definido por Nidelcoff (1974).

El maestro gendarme encuentra en la escuela convencional un espacio confortable. Para el *statu quo* no reviste peligro alguno. Es fiel soldado del establecimiento escolar hegemónico, con su pedagogía del miedo, la culpa y el castigo como formas privilegiadas de disciplinar. Por el contrario, la escuela convencional y el contexto encienden sus alarmas frente al maestro pueblo.

El maestro pueblo es el catalizador de las más fuertes tensiones al interior de la escuela. Intenta la transformación de los dispositivos escolares con nuevas y distintas formas de ser y estar en el mundo, traspasa las fronteras del currículo, lo que lo convierte en amenaza para la disciplina punitiva establecida. Las pedagogías y didácticas hegemónicas instaladas en la escuela convencional lo declaran peligro para la institucionalidad del currículo oculto.

Este maestro, con pedagogías y didácticas alternativas, al emprender viajes epistemológicos a través de sus proyectos y apuestas innovadoras, es un loco, como el Quijote y su empresa, una quijotada pedagógica en la labor emancipadora y esperanzadora. Romper las fronteras del aula, de la escuela, es hoy más que nunca indispensable para que el educando mire y admire el mundo y comprenda que aunque el mundo es ancho, no le es ajeno. Tal es la tarea del maestro transformador, el maestro pueblo.

Contra él se alzan imaginarios y mentalidades de las pedagogías y didácticas hegemónicas instaladas en la escuela convencional, intentando acallar su voz, su quehacer y su práctica. Su ejercicio pedagógico alimenta las tensiones más fuertes al interior de la escuela, porque controvierte el disciplinamiento punitivo y sobre este levanta la bandera de los Derechos Humanos y el reconocimiento de los educandos como sujetos de derechos.

De cualquier forma, unos y otros, el maestro pueblo y el maestro gendarme, están bajo el mismo yugo, bajo el cual están también los estudiantes y toda la institución escolar. Los tentáculos invisibles de una escuela convencional que insiste en la culpa, el miedo y el castigo como formas de disciplinamiento. Para superar estos

fraccionamientos es importante una mirada crítica del maestro frente al acto pedagógico, pues es el más llamado a transformar y transformarse, no solo debe reproducir la realidad, sufrir bajo su yugo, especialmente esa realidad vinculada al disciplinamiento de niños y jóvenes.

Dicho disciplinamiento no se logra de manera automática con decretos y consignas medievales, tampoco con manuales de convivencia restrictivos y punitivos. Mucho menos sacrificando las ovejas negras o haciendo de la coordinación de convivencia una suerte de patíbulo; menos bajo la férula del castigo y el miedo. Se logra con la valentía de un maestro emancipador, capaz de reflexionar su práctica, el por qué y el para qué de sus acciones pedagógicas, el sentido social y a futuro de su ejercicio pedagógico y la repercusión del mismo en los educandos.

En consecuencia, un disciplinamiento racional de las nuevas generaciones implica superar la escuela de la vigilancia, el castigo y la culpa, sentimientos que paralizan al sujeto y debilitan sus actuaciones. Para tales efectos, la escuela debe adecuar escenarios, acciones y discursos pedagógicos que propicien la construcción del sujeto bajo la premisa del sí mismo como otro, así como el conocimiento y re-conocimiento de las emociones, para un manejo racional del conflicto que conduzca a la comprensión de la condición humana, vulnerable y moldeable.

El sí mismo como otro implica estimar al otro como a mí mismo. “Como a mí mismo significa: tú también eres capaz de comenzar algo en el mundo, de actuar por razones, de jerarquizar tus preferencias, de estimar los fines de tu acción y, de este modo, estimarte a ti mismo como yo me estimo a mí mismo” (Ricoeur, 2006). Estos principios de alteridad y empatía conectan directamente con las emociones.

Las emociones tienen un componente biológico, cultural e individual; están permeadas por la cosmovisión del sujeto, son, a la vez, estructuras en conexión directa con la racionalidad humana; por eso: “en los casos negativos, uno siente que las emociones destrozan el yo: porque tienen que ver conmigo mismo y con lo mío, con mis planes y objetivos, con lo que es importante en mi propia concepción de lo que significa vivir bien” (Nussbaum, 2008, p. 55). Las emociones evidencian, además, la vulnerabilidad y fragilidad de la condición humana.

Por lo tanto, las emociones pueden y deben educarse y re-educarse, de manera que no dominen las actuaciones del sujeto, para que sea este quien tenga dominio y manejo de ellas en la construcción del sí mismo. Nussbaum invita a la escuela, como institución social, a que contribuya al cultivo de las emociones morales, de manera que la educación emocional se incorpore a la formación de los ciudadanos.

La ética del cuidado, el sí mismo como otro y la educación de las emociones de nuestros niños, niñas y jóvenes, son enfoques de la convivencia escolar *sine qua non* logramos la formación de ciudadanos y ciudadanas, que respondan al reto de vivir del presente milenio: aprender a vivir juntos; superando la escuela del miedo. Estas apuestas por el cambio no son posibles sin el compromiso de maestros transformadores, cada uno desde su rol, el maestro de aula, el maestro directivo, el maestro orientador.

La instalación de nuevos imaginarios y mentalidades en la comunidad educativa, para la convivencia escolar, requiere de la participación activa y decidida del maestro, su rol es vital. No solo es el eje dinamizador, sino un ejemplo movilizador; sus posturas pedagógicas, prácticas y didácticas enseñan mucho más que el saber mismo. El maestro es el más importante sujeto social y político convocado para superar la escuela punitiva.

Desde este horizonte de sentido se deduce que la transformación de la escuela es más que un reto, es condición vital para las nuevas generaciones y para la defensa de la democracia y sus instituciones; el insumo más importante para formar y disciplinar a los educandos, una escuela que camine de la mano de niños, niñas y jóvenes. En síntesis, hay que re-inventar la escuela. Otra escuela no solo es posible, es necesaria.

Otra escuela es posible

Imagen 1. Logo actual del Proyecto Otra escuela es posible



Otra escuela no solo es posible, es absolutamente necesaria. Otra escuela en sus interrelaciones, usos de la palabra, normatividades e intencionalidades, en el ejercicio del poder, la relación con el conocimiento, el disciplinamiento y la comprensión de los sujetos y sus cuerpos. Otra escuela que resuelva sus tensiones dentro de los marcos de los Derechos Humanos mediante una disciplina racional, argumentada, preventiva y propositiva. Una escuela donde las emociones, las éticas y estéticas de niños y jóvenes sean insumos pedagógicos en la dinámica escolar (Sierra y Medina, 2012).

Dicha dinámica implica la acción de niños, niñas y jóvenes de la era digital, legitimadores del discurso de los Derechos Humanos, cuestionadores audaces de la autoridad de los adultos, de sus formadores: Entonces los cuerpos se movilizan, circulan, gesticulan, llaman, se interpelan, intercambian de buena gana lo que encontraron debajo de sus pañuelos. ¿La charla sucede al silencio y el barullo a la inmovilidad? No, en otros tiempos prisioneros, los pulgarcitos se liberan de las cadenas de la Caverna milenaria que los ataban, inmóviles y silenciosos, a su lugar, con la boca cosida y el culo sentado (Serres, 2012, p. 52).

Ellos discuten, bromean, cuestionan, desacatan, juegan a la irreverencia, al desafío del autoritarismo; reclaman igualdad de trato con relación a las exigencias, cumplimientos y libertades de sus maestros; dibujan en sus cuerpos imaginarios libertarios, se resisten a homogenizar sus cuerpos y mentes. A través de sus expresiones estéticas interpelan, cuestionan, disienten, construyen, intentan nuevos formatos, incorporan sus voces en nuevos canales y formas comunicativas. Sus éticas son “forma reflexiva que toma libertad” (Foucault, 1994, p. 260), y sus estéticas expresión de lo bello en ese ejercicio libertario, ámbitos en los que se mueven las tensiones escolares entre ellos y sus formadores.

Imagen 2. Estéticas Juveniles. Proyecto Otra escuela es posible



Sus formadores (maestros, directivos, padres de familia) son adultos crecidos y educados bajo la lógica de la obediencia, donde el control social, las funciones, los roles se cumplían bajo el mandato de la obediencia ciega: el adulto ordena, el niño obedece: deben propiciar la democracia y el libre albedrío, voces de la modernidad, premisa que tensiona la interacción entre educandos y formadores, tensiones que se mueven en el ámbito de lo ético y lo estético, donde el detonante está en conexión directa con el ejercicio de poder y el régimen escolar.

Como alternativa, la coordinación de convivencia, responsable de las líneas de acción y dinámicas de interacción de los actores sociales al interior de la escuela, implementa la experiencia “Otra escuela es posible” en el Colegio Distrital Gabriel Betancourt Mejía³ entre el año 2005 y 2018, con el fin de resolver estas tensiones de la manera en que debe hacerlo la escuela: pedagógica y didácticamente.

La experiencia intentó transformar el régimen escolar disciplinario instalado bajo la moral católica y superar la escuela del control, la vigilancia y el castigo descrita por Foucault. Se propuso, igualmente, legitimar a los actores escolares y sus subjetividades desde nuevos paradigmas normativos y empoderamientos, que exigen cambios sustanciales en el ejercicio del poder ejercido “sobre niños, colegiales, sobre aquellos a quienes se sujeta a un aparato de producción y se controla a lo largo de toda su existencia” (Foucault, 1992, p. 36).

Para ello se construyó un recetario acorde a las necesidades y posibilidades particulares de nuestros niños, niñas y jóvenes, muchos de ellos excluidos de los bienes de la cultura y de los beneficios del Estado Social de Derecho, para quienes el espacio escolar es, probablemente, el único escenario social de reconocimiento, aceptación y respeto. Ello hace más imperativa aún la necesidad de transformar la concepción y ejercicio de la disciplina en el espacio escolar, a través de prácticas que superen la escuela del castigo, el miedo y la culpa, escuela en la que fuimos formados y que se reproduce aún hoy en nuestras aulas.

Estos cambios en la concepción de la disciplina en la construcción de conocimiento, en la movilización de los saberes, en las relaciones entre los actores escolares y las dinámicas de los sujetos que habitan

³ El Colegio Gabriel Betancourt Mejía fue uno de los megacolegios construidos bajo la administración del alcalde Luis Eduardo Garzón para una “Bogotá sin indiferencia”. Con una estructura arquitectónica novedosa y moderna, propone la transformación de la escuela, de manera que la maqueta pedagógica tenga imaginarios y mentalidades que garanticen a niños, niñas y jóvenes una educación de calidad (SED y CEA, 2009).

el espacio escolar, se construyen desde una racionalidad ética que supere, además, los dogmatismos derivados de la religión⁴.

Una convivencia democrática, participativa e incluyente, dentro del marco de los Derechos Humanos, consciente de la vulnerabilidad humana y tendiente a la comprensión y control de las emociones, es posible y debe ser instalada en el escenario escolar; debe entenderle como laboratorio de construcción de lo humano y no como el campo de batalla cotidiano que se niega a reconocer “nuestro lado oscuro”, constitutivo también de nuestra humanidad (Roudinesco, 2009).

El proyecto en sí mismo es un cuento de, por y para la convivencia, hilvanado con hilos pedagógicos desde muchos cuentos (literarios, artísticos, culturales, cinematográficos) a través de las vivencias, encuentros y desencuentros con los otros. Es el “compromiso académico y político de algunos profesores que desde hace años desarrollan procesos de reflexión, experimentación e investigación altamente formadores y transformadores de la realidad social y cultural de la escuela y la educación” (Osorio, 2012, p. 225).

Las estrategias y acciones pedagógicas implementadas se enmarcan dentro de cuatro categorías desde las cuales se impactó a los actores escolares: la cultura; el arte, el cine y la literatura; la comunicación y el pensamiento crítico. El propósito central fue movilizar a la comunidad hacia la superación de la escuela punitiva y propender por una emancipadora que diera voz y sentido a niños, niñas y jóvenes: “Tenemos sentado en nuestras aulas un país que a cada instante reclama motivos de vida, dignidad, equidad, inclusión, indicios que presagien un mejor mañana, razones para abrazar la vida” (Sierra, 2019).

La implementación de la experiencia tuvo estrategias importantes, como: direcciones de grupo; emisora escolar; escuela de padres; cine foros; y talleres con estudiantes vulnerables en tiempo extraescolar. Se diseñaron guías para las direcciones de grupo, gacetas para docentes y estudiantes, impresos comunitarios, cartillas, pendones y afiches. Todos ellos productos comunicativos, alternativos, de carácter formativo.

Los foros de Derechos Humanos Infantiles y Juveniles, y los encuentros juveniles, permitieron conocer las más sentidas necesidades de niños, niñas y jóvenes; con ellos, en tiempo extraescolar, se adelantaron actividades culturales y artísticas, como la comparsa “Otra escuela es

posible”, con la que se obtuvo el primer puesto en el Carnaval de niños y niñas, año 2005.

El arte, el cine y la literatura fueron importantes mediaciones pedagógicas, pre-textos y pretextos para la divulgación de nuevas premisas en el manejo de la convivencia. Estas expresiones artísticas con su gramática, sintaxis y narrativas particulares, permitieron testimoniar e imaginar la diversidad de lo humano en el escenario escolar. Son narrativas que permiten la construcción de identidad y no son éticamente neutras, pues manejan este tipo de implicaciones.

Las experiencias de pensamiento que realizamos en el gran laboratorio de lo imaginario son también exploraciones hechas en el reino del bien y del mal. “Transvaluar”, incluso devaluar, es también evaluar. El juicio moral no es abolido; más bien es sometido a las variaciones imaginativas propias de la ficción (Ricoeur, 2006, p. 168).

Dichas narrativas permiten instalar nuevas mentalidades e imaginarios frente a la condición humana, la formación ciudadana, la disciplina escolar, el cumplimiento de deberes, la ética y la convivencia. Ellas se constituyeron en mediación pedagógica para adelantar acciones formativas, pedagogías alternativas y didácticas innovadoras en lo relacionado con la construcción del tapete ético en la institución escolar, el ejercicio de derechos y el cumplimiento de deberes por parte de niños, niñas y jóvenes.

La comparsa “Otra escuela es posible”, escenario pedagógico alternativo, permitió impulsar nuevos horizontes y miradas al interior de la escuela, proponiendo la transformación de las didácticas y prácticas pedagógicas para disciplinar a niños, niñas y jóvenes.

Imagen 3. Comparsa Otra escuela es posible (2005)



La Gaceta para docentes estableció los principios éticos, pedagógicos y didácticos del proyecto; fue una publicación semanal que tuvo como pretexto El Quijote, con motivo de los 400 años de la obra

⁴ En este sentido, el biólogo Richard Dawkins, autor del libro *El gen egoísta*, en el documental “El Sexo, La Muerte y el Significado de la Vida”, muestra cómo la razón y la ciencia pueden ofrecer al ser humano principios reguladores en la construcción de sentido de vida y respeto por la misma, sin que medien el pecado, el miedo y la culpa, como movilizadores de una consciencia ética humanista (Dawkins, 2006).

cumbre. Invitó a los docentes a: transformar el ejercicio de poder y la concepción de disciplina basada en el autoritarismo y el miedo al castigo; a fortalecer la autoestima de niños, niñas y jóvenes; a poner el acento en el acierto y no en el error; a hacer del error un punto de partida y no uno de llegada; a construir una convivencia empática

frente a las debilidades y necesidades de los actores escolares. Con Ricoeur y su propuesta de construcción del sí mismo como otro (2006), y Foucault con la ética del cuidado (1994), comenzó la tarea quiijotesca:

Tabla 1. Organización metodológica de la Gaceta otra escuela es posible

Imaginarios y mentalidades para construir otra escuela	Retos e intencionalidades pedagógicas	Otra escuela: Una quiijotada
Gaceta No. 1 Narrativas que configuran lo humano	Sensibilizar a la comunidad educativa frente a la democratización de la escuela, Artículo 67 Constitución Nacional	El Quijote, pintada de Picasso Fuerza, fortaleza, hidalguía, lucha, tenacidad, trabajo, solidaridad, compañía, complicidad, alteridad, empatía
Gaceta No. 2 El amor, la ternura, la acogida y el reconocimiento, insumos para la tarea de vivir	Recordar la tarea de la escuela. Por una sana convivencia: bajemos el tono a la voz y subamos el tono a los argumentos	Bálsamos Recomendaciones, reflexiones, máximas, concejos
Gaceta No. 3 El otro, una voz que tiene mucho por decir	Reconocer al otro como voz importante para la convivencia	Molinos de viento Dificultades, desencuentros, violencias, exclusiones, estigmatizaciones, silenciamientos, invisibilizaciones
Gaceta No. 4 El otro también existe	Propender por el cuidado del otro, regla de oro de las relaciones humanas. Tratando a los demás como cada uno quiere ser tratado	Hidalgos e hidalgas Estudiantes, padres de familia, docentes, directivos docentes, orientadores, entidades de apoyo
Gaceta No. 5 Yo, tú, él, nosotros, construimos convivencia	Construir desde el consenso y el disenso para una convivencia saludable	Escuderos Equipo de trabajo, cómplices pedagógicos, cómplices inter-institucionales, políticas educativas
Gaceta No. 6 El cambio empieza por cada uno	Establecer pactos de convivencia desde un compromiso personal	Damas andantes Las mujeres, sujetos de la historia y de la transformación de la escuela
Gaceta No. 7 No es contra ti, es contigo que hago camino	Difundir imaginarios constructores de paz encaminados a la reconciliación de los colombianos	
Gaceta No. 8 El arte, el cine y la literatura: escenarios para conocer y reconocer lo humano	Invitar a la construcción de comunidad educativa desde la diversidad. El carnaval como espacio de formación ciudadana	
Gaceta No. 9 La convivencia que queremos y lo que hacemos para lograrlo	Crear una ruta pedagógica para la resiliencia y la resistencia	El caballero de-mente Los jóvenes con sus éticas y estéticas, con sus voces irreverentes e interperadoras
Gaceta No. 10 La diferencia, punto de partida	Priorizar los principios de alteridad y empatía para construir convivencia. Con-vivir es vivir con otros	Los mozuelos Voces asombradas y asombrosas de niñas y niños
Gaceta No. 11 El otro es valioso porque es diferente	Valorar la presencia del otro en la construcción de comunidad educativa	Maese El Maestro, sujeto movilizador de la transformación de la escuela
Gaceta No. 12 Edición Especial Navidad La familia, nicho y abrigo vital para niños, niñas y jóvenes	Invitar a las familias a estrechar lazos de amor y solidaridad entre sus miembros	Adargas Reconocimientos, estímulos
Gaceta Especial Comparsa Ganadora Niños, niñas y jóvenes, razón de ser de la escuela	Reconocer la importancia de cada sujeto para la comunidad educativa: común unidad	
Gaceta especial amor y amistad Hablando a los jóvenes.	El sentido de la amistad en la vida	
Gaceta Canto a la vida Homenaje póstumo al joven Heider Barrera, abatido	Reconocer en el Caballero del Fuego a un hijo querido de la Comparsa Otra escuela es posible	

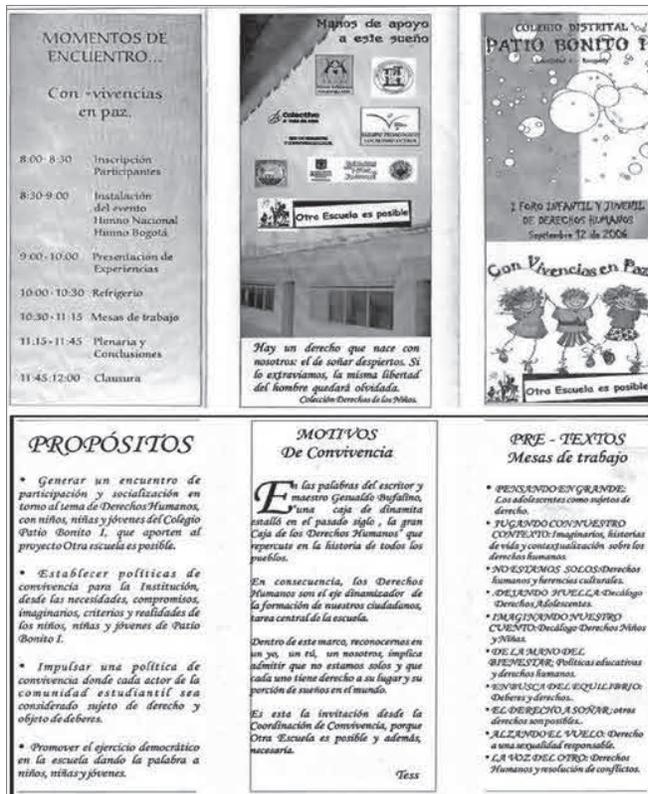
En cuanto a lo académico, se diseñaron guías sobre aspectos claves para el desempeño académico, seguimiento de instrucciones, procesos evaluativos, la tarea de aprender y leer con-sentido, entre otros. A través de impresos comunitarios, desde la comunicación alternativa, se hizo contracultura, invitando a los miembros de la comunidad educativa, especialmente familias y estudiantes, a construir un tapete ético de corte humanista, donde primara la autoridad moral en la formación ciudadana de niños, niñas y jóvenes, el fortalecimiento de la autoestima, el derecho a la diferencia, el aprovechamiento del tiempo, el uso del tiempo libre, la empatía, el respeto y el compromiso con el otro.

Imagen 4. Impresos comunitarios. Proyecto Otra escuela es posible



El Foro de Derechos Humanos dio voz concreta y personal a niños, niñas y jóvenes, mientras permitía conocer sus preocupaciones y necesidades más sentidas.

Imagen 5. Foro infantil y juvenil de Derechos Humanos (2006). Proyecto Otra escuela es posible



Bajo el lema de “Las ovejas negras también dan lana y su lana también da abrigo”, se apostó por una escuela incluyente que hiciera del error un punto de partida para el conocimiento y la comprensión de la condición humana, no el punto de llegada que deja como alternativa la culpa y el castigo. Estas acciones y estrategias abrieron escenarios para la pluralidad e interculturalidad, movilizaron la vida familiar y social, permitieron el flujo de emociones, su conocimiento y re-conocimiento, entre los miembros de la comunidad, mientras les invitaron a reflexionar sobre la vida, los acuerdos, los compromisos y la reflexión ética, mejorando notablemente la convivencia.

En suma, el proyecto demostró que urge la transformación de la escuela en la forma de disciplinar, en el ejercicio de poder, en los dispositivos pedagógicos; que el diseño y el consenso permiten construir en colectivo. Las claves para esta quijotada fueron el

amor y la lucha: Amor por el ejercicio docente, sus posibilidades y bondades, por el abanico de incertidumbres que encierra y su incidencia en el futuro; y la lucha, siempre constante para fortalecer la bandera del cambio en una de las instituciones más anclada en viejos regímenes sociales y más necesitada de un cambio significativo en sus prácticas, didácticas y ejercicios de poder, no obstante las resistencias de pares y superiores bajo las diversas formas que ella toma.

En clave de amor y de lucha

Amor y lucha son las palabras con las que el IDEP resume la ruta maestra que llenó de sentido y contenido la experiencia Otra escuela es posible. Amor por lo humano y lucha para que lo humano, en la piel de nuestros niños, niñas y jóvenes, construya sentido, tenga su lugar y su tiempo en una Colombia que: “Pese a sus dificultades se empeña en construir un futuro de paz”⁵.

El proyecto es un llamado a cambiar prácticas y didácticas al interior del aula, con miras a transformar las lógicas y dinámicas sociales que, para el caso colombiano, siguen permeadas por la violencia, especialmente la de finales del siglo XX, donde “cualquiera tenía un revólver acompañando de licencia para matar [y] la intolerancia, el irrespeto, el poco valor a la vida, el narcotráfico y la beligerancia era lo reinante” (Silva, 2009, p. 390).

Es vital para el país superar la lógica de la eliminación del otro ante cualquier diferencia, herencia de un *ethos* que ha bañado de sangre todo el territorio nacional, agudizado en las postrimerías del siglo XX. Recordemos “cuántos jueces, abogados, periodistas, médicos, odontólogos, estudiantes, comerciantes, ciudadanos asesinaban a diario en nuestro país: todos fuimos testigos cercanos de ese tiempo” (Silva, 2009, p. 390). Esa horrible noche aún no cesa. La cultura de la muerte continúa imponiendo su ley y sus lógicas en todo el país. Bajo el lema de “No nacimos pa` semilla” muchos niños y jóvenes se declaran enemigos de la vida (Salazar, 1990), expresión de un país herido en la esencia de su ser.

El proyecto evidencia que la escuela se configura en el espacio social legítimamente constituido para la acogida, la esperanza y la construcción de nación. El espacio escolar se constituye en territorio propicio, por excelencia, para salvaguardar la vida y cultivar una ética humanista que garantice a cada colombiano su dignidad y su derecho a vivir, siendo el maestro, a través de proyectos alternativos, el actor escolar clave para estos propósitos. Igualmente, Otra escuela movilizó prácticas y estrategias pedagógicas conducentes a la superación del viejo régimen escolar

de la pedagogía del miedo y de la disciplina del castigo y la culpa. No solo reflexionó sino que cuestionó las prácticas disciplinarias coloniales basadas en la férula, la violencia y la obediencia ciega. A su vez, enriqueció el horizonte de sentido de niños, niñas y jóvenes hacia la utopía social, la democracia, los valores universales humanistas, el cuidado y defensa de la vida, los Derechos Humanos, el cuidado de sí y de los otros. Fue una invitación a caminar en pos de nuestra utopía social: la paz.

Con los productos comunicativos se fortaleció la construcción de sentido de vida en niños, niñas y jóvenes, mientras se cuestionaron los imaginarios de consumismo, competitividad y cosificación de lo humano, que hacen de los otros contendores a los que se debe eliminar y no compañeros de viaje solidarios en la tarea de vivir; se acogió a los niños, niñas y jóvenes más vulnerados y vulnerables, y se reconfiguraron imaginarios y mentalidades sobre el cumplimiento de deberes, el ejercicio de derechos, la ética humanista y los mínimos éticos no negociables.

Entre el amor y la lucha, con esta iniciativa, dimos forma y contenido en el escenario escolar a las premisas más valiosas de la modernidad y a los postulados más importantes de las pedagogías críticas. Respondimos a la movilización intelectual y pedagógica para una transformación de la convivencia escolar a partir de la acogida, el acierto, el reconocimiento, la autoridad humanista. Así, caminamos de la mano de Freire y Ricoeur con las pedagogías críticas y la filosofía de la esperanza.

Las estrategias pedagógicas implementadas tuvieron dos condiciones claves para el éxito: la intencionalidad pedagógica y la gestión del acto pedagógico; tanto al interior del aula como desde la función directiva. También fue determinante establecer las coordenadas: qué, cómo y para qué otra escuela. Otra escuela no solo es posible, es necesaria como acción emancipadora desde las aulas, con el maestro, intelectual y trabajador cultural a la cabeza. Una escuela con pedagogías críticas que contrarresten el fuerte pasado colonial que mantuvo el maridaje entre Estado y religión hasta la Constitución de 1991.

Contrarrestar la cultura de la obediencia, el castigo y la culpa en la escuela, articuladas a un *ethos* del sometimiento y del aniquilamiento del otro en la sociedad, derivado de este maridaje, es nuestro mayor reto como pedagogos, a través de una ética para el ejercicio de la ciudadanía y una ciudadanía ética al servicio de la vida. De esta manera nuestros niños, niñas y jóvenes, razón de ser de la escuela, quienes juegan su mejor partido, el partido de sus vidas, podrán construir razones y motivos para tener un juego limpio, con muchos goles a favor de la vida y de la dignidad humana. Ese Ícaro que es cada niño, cada niña, cada joven, debe volar alto sin quemar sus alas.

⁵ Eslogan de Radio de la Universidad Nacional de Colombia: UNRadio.

Referencias

- Avendaño, F., y Perrone, A. (2012). *El aula: un espacio para aprender a decir y a escuchar*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Brunner, J. (1999). *Actos de significado, más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Cajiao, F. (1994). *Poder y justicia en la escuela*. Bogotá: Fundación FES.
- Castro, J., y Noguera, C. (2011). La educación en la Santa Fe Colonial. En Zuluaga, O. *Historia de la educación en Bogotá*, Tomo I (pp. 32-18). Bogotá: IDEP.
- Cifuentes, J., y Camargo, A. (2016). *La historia de las reformas educativas en Colombia*. Bogotá: Cultura Educación y Sociedad.
- Dawkins, R. (2006, Noviembre). *El sexo, la muerte y el significado de la vida*. Obtenido desde <https://www.youtube.com/watch?v=Qu5m0v4K7bQ&t=47s>
- Echeverry, J. (2011). Seguimiento de la instrucción pública. Santa Fe de Bogotá entre 1819 y 1842. En Zuluaga, O. *Historia de la educación en Bogotá*, Tomo I (pp. 33-70). Bogotá: Imprenta Distrital, IDEP.
- Foucault, M. (1992). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Madrid: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1994). *La ética del cuidado de sí como práctica de la libertad*. París: Gallimard.
- Fornet, R., Becker, H., y Gómez, A. (1984, Enero 20). Entrevista con Michel Foucault. *Revista Concordia*, No. 6, pp. 96-116.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía del oprimido*. Bogotá: Siglo XXI Editores.
- Gutiérrez, R. (2011). *La encrucijada universitaria*. Medellín: Todo Gráficas.
- Herrera, C. X. (2013). Castigos corporales y escuela en la Colombia de los siglos XIX y XX. *Revista Iberoamericana de Educación*, No. 62, pp. 69-87. Obtenido desde <https://doi.org/https://doi.org/10.35362/rie620583>
- Martínez, A., y Narodowski, M. (1996). *Escuela, historia y poder. Miradas desde América Latina*. Bogotá: Novedades Educativas.
- MEN. (1994). *Ley 115 de 1994*. Bogotá: MEN.
- MEN. (2005, Abril-mayo). *Altablero*. Obtenido desde <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-85846.html>
- Nidelcoff, M. (1974). *Maestro pueblo, Maestro gendarme*. Rosario: Editorial Biblioteca.
- Nussbaum, M. (2008). *Paisajes del pensamiento. La inteligencia de las emociones*. Barcelona: Paidós.
- Osorio, A. (2012). *Pedagogía y didáctica. Experiencias de maestros en sistematización de proyectos de aula*. Bogotá: Imprenta Distrital, IDEP.
- Quijano, S., y Sánchez, M. (2011). La escolarización de niñas y jóvenes en Bogotá, 1870-1920. En Zuluaga, O. *Historia de la educación en Bogotá*, Tomo I (pp. 139-166). Bogotá: Imprenta Distrital, IDEP.
- Restrepo, S. (2011). La Universidad nacional: vicisitudes y enmiendas del proyecto académico 1869-1886. En Zuluaga, O. *Historia de la educación en Bogotá*, Tomo I (pp. 121-138). Bogotá: IDEP.

- Ricoeur, P. (2006). *Sí mismo como otro*. México: Siglo XXI.
- Roudinesco, E. (2009). *Nuestro lado oscuro*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- SED y CEA. (2009, Octubre). *En un lugar del Tintal*. Obtenido desde <https://www.youtube.com/watch?v=BY3r3QZNI2E>.
- Serres, M. (2012). *Pulgarcita*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Sierra, T. (2019). *Carta, Directora Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico*. Bogotá: IDEP.
- Sierra, T., y Medina, B. (2012). Convivencia escolar y Derechos Humanos como herramientas para la calidad educativa. *Memoria, conflicto y escuela. Voces de maestros y maestras de Bogotá* (pp. 151-160). Bogotá: IDEP.
- Silva, R. (2009). *Autogol*. Bogotá: Prisa Ediciones.
- Silva, Y. (2015). Cristianización y manejo discursivo del miedo en los instrumentos de conversión de indígenas en la temprana colonia. *Revista Via Juris*, No. 19, pp. 91-104.
- Suárez, H., y Rodríguez, A. (2002). *20 años, 1982-2002, del Movimiento Pedagógico, entre mitos y realidades*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Torres, J., y Salazar, L. (2002). *Introducción a la historia de la ingeniería y de la educación en Colombia*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e historia*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

