



La inclusión escolar y el retorno a lo concreto como praxis pedagógica. Entrevista con Luis Miguel Bermúdez¹

SCHOOL INCLUSION AND THE RETURN TO THE CONCRETE AS PEDAGOGICAL PRACTICE. INTERVIEW WITH LUIS MIGUEL BERMÚDEZ

INCLUSÃO ESCOLAR E RETORNO AO CONCRETO COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA. ENTREVISTA COM LUIS MIGUEL BERMÚDEZ

Jorge Enrique Blanco García

Jorge Enrique Blanco García²

² Doctorando en Teoría de la Literatura y Literatura comparada, grupo de investigación “Cuerpo y Textualidad”, Universidad Autónoma de Barcelona UAB. Docente, Secretaría de Educación de Bogotá; correo electrónico: morambo2@gmail.com; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1127-0896>

Citar artículo como:

Blanco, J. (2020, Julio-Diciembre). La inclusión escolar y el retorno a lo concreto como praxis pedagógica. Entrevista con Luis Miguel Bermúdez. *Revista Educación y Ciudad*, No. 39, pp. 85-96. //doi.org/10.36737/01230425.n39.2020.2345

DOI: <https://doi.org/10.36737/01230425.n39.2020.2345>

Fecha de recepción: 26 de enero de 2020 / Fecha de aprobación: 1 de julio de 2020

Resumen

El texto expone la necesidad de que toda producción epistemológica en educación se vincule a la práctica pedagógica, posicionando en un lugar central la producción de conocimiento originada en la realidad educativa de quienes la ejercen. Son varios los proyectos que apuestan por unir reflexión epistemológica y práctica pedagógica, pero uno de los docentes destacados en este tipo de iniciativas es Luis Miguel Bermúdez; su investigación trasciende los linderos de lo inmediato para desnaturalizar las categorías de género, sexualidad y deseo. A continuación, se presenta un diálogo con Luis Miguel y con el investigador Juan Thompson, que incluye temas como la educación para la paz, la investigación pedagógica contextualizada y la necesidad de atacar la exclusión.

Palabras clave: Investigación pedagógica contextualizada, exclusión, educación para la paz, práctica pedagógica.

Abstract

The text exposes the need for all epistemological production in education to be linked to pedagogical practice, placing in a central place the production of knowledge originated in the educational reality of those who exercise it. There are several projects that are committed to uniting epistemological reflection and pedagogical practice, but one of the outstanding teachers in this type of initiative is Luis Miguel Bermúdez; his research transcends the boundaries of the immediate to denature the categories of gender, sexuality and desire. This is followed by a dialogue with Luis Miguel and with the researcher Juan Thompson, which includes topics such as education for peace, contextualized pedagogical research and the need to attack exclusion.

Keywords: Contextualized pedagogical research, exclusion, education for peace, pedagogical practice.

Resumo

O texto expõe a necessidade de que toda produção epistemológica na educação esteja vinculada à prática pedagógica, colocando em um lugar central a produção de conhecimento originada na realidade educacional de quem a exerce. Existem vários projetos que se comprometem a unir a reflexão epistemológica e a prática pedagógica, mas um dos professores que se destacam neste tipo de iniciativa é Luis Miguel Bermúdez; sua pesquisa transcende os limites do imediato para desnaturar as categorias de gênero, sexualidade e desejo. Segue-se um diálogo com Luis Miguel e com o pesquisador Juan Thompson, que inclui temas como a educação para a paz, a pesquisa pedagógica contextualizada e a necessidade de atacar a exclusão.

Palavras-chave: Pesquisa pedagógica contextualizada, exclusão, educação para a paz, prática pedagógica.

¹ Entrevista realizada en el marco del proyecto “Evaluación de la Cátedra para la Paz: Análisis de las prácticas pedagógicas sobre la Educación para la Paz desde un enfoque de Derechos, en la Ciudad de Bogotá”, avalado por el Grupo de Investigación “Cuerpo y Textualidad” de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB). El proyecto fue aprobado y financiado por el Fondo de Solidaridad de la UAB “Fundación Autónoma Solidaria” (FAS) y por la Red de Maestros “La Roja”, de Bogotá.

Para Hegel, el conocimiento es el movimiento dialéctico de la conciencia para encontrar la verdad. De esta forma, la actividad racional define el estatuto ontológico de la realidad, pues ubica el conocimiento y la verdad en la intimidad de la conciencia. Así, la relación del sujeto con el mundo es desplazada hacia un lugar secundario. En la dialéctica hegeliana, la autosuficiencia de la razón convierte lo real en una construcción fantasmagórica, cuando sostiene que “el conocimiento no es la refracción del rayo, sino el rayo mismo a través del cual llega a nosotros la verdad” (1973, p. 52).

Negar la relación reflectiva de la conciencia con alguna realidad exterior fue una tesis criticada por Marx, quien propone, en cambio, una perspectiva materialista que atienda a las contradicciones sociales como punto de partida. La metáfora idealista del rayo supone privilegiar la reflexión intelectual sobre la práctica concreta, llevando a la exacerbación del *cogito* cartesiano y a la imposición de entidades abstractas fetichizadas, como el “alma” o la “razón”, que someten la materialidad y la corporalidad del sujeto (Esposito, 2011), en favor de un absoluto ideal.

En el campo pedagógico, dicha perspectiva ha influido profundamente el ensamblaje histórico de la institución escolar, siendo la preeminencia del concepto, la memorización y el disciplinamiento/sometimiento del cuerpo sus huellas más representativas hasta la actualidad. Este enfoque –que podemos llamar reflexivo-intelectual– sostiene que los docentes, particularmente de educación primaria y secundaria, tienen el papel de simples ejecutores, tanto de los paradigmas y categorías con las cuales se piensa la realidad educativa, como de

la política pública y los pro-yectos colectivos que en ella habitan.

De ahí que, cuando se habla de la investigación educativa, sea un lugar común suponer la hegemonía de la reflexión académica sobre la práctica pedagógica. Lo anterior lleva a aceptar que los “verdaderos” intelectuales no son docentes, sino “otros” con la autoridad para reflexionar sobre las rutas que debe seguir el sistema educativo. Generalmente, estos últimos provienen de la educación superior o del mundo de la empresa privada, y tal división separa “los que piensan y los que hacen”, los que “planifican y los que ejecutan” (Gutiérrez, Bustamante y Acuña, 2013, p. 7).

Aunque no se trata de invertir las jerarquías, sino de posibilitar diálogos entre unos y otros, es necesario llamar la atención sobre las consecuencias de esta la fractura entre la reflexión epistemológica y la práctica concreta. Pasar por alto dicha escisión, lleva a perder de vista que aquellos “otros” autorizados para “pensar” son exponentes de una “extrañeza” radical, pues están separados abismalmente en su corporalidad, experiencia y acción social del quehacer pedagógico (Dubet, 2010).

A contracorriente, este documento expresa una perspectiva distinta, que cuestiona la hegemonía del enfoque reflexivo-intelectual y del racionalismo hegeliano, para plantear la necesidad de que todo ejercicio de producción epistemológica en educación esté vinculado a la práctica pedagógica. Es decir, opta por desplazar o suspender el estatus hegemónico del conocimiento producido “para” aquellos que enseñan, y posicionar en un lugar central la producción de conocimiento originada en la realidad

educativa que emana de quienes ejercen la praxis pedagógica.

Este enfoque –el cual podemos llamar crítico concreto– articula una narrativa que privilegia al maestro de aula como sujeto investigador “arrojado” (Heidegger, 2005) a un mundo que le interpela, cuestiona y moviliza. De tal forma, la comprensión del campo pedagógico implica una intencionalidad ético-política que confronta el lastre cognitivista y conceptual de la práctica educación. Este enfoque reconoce que la escuela es, ante todo, un espacio social compuesto por dinámicas conflictivas, contextuales e históricas. Así mismo, permite registrar el escenario escolar como receptor de múltiples violencias y contradicciones sociales que permean y modifican la cotidianidad escolar.

Al respecto, vale decir que el asunto de la violencia tiene una relación profunda con la hegemonía de lo abstracto y el ímpetu de la razón, siendo un motivo recurrente de la reflexión filosófica. Por ejemplo, Emmanuel Lévinas denuncia la reducción del ser a la totalidad como *ethos* violento en la ontología moderna, lo que resultó en el “olvido del otro” (2002), mientras que María Zambrano llama la atención sobre la violencia producida por el conocimiento occidental, al estar atrapado en la abstracción racional, para sedimentar un “olvido de lo concreto” (1996 y 2000).

Así, se puede afirmar que el retorno a lo concreto es un ejercicio de subversión política, cultural y pedagógica que se propone interpelar a los docentes para “dar cuenta de sí” (Butler, 2009). Al tiempo, reconoce la importancia del cuerpo, el lenguaje y la cotidianidad como vectores de sentido en la configuración de nuevos horizontes interpretativos,

sobre todo en un país como Colombia, sumido en la responsabilidad de edificar socialmente la paz luego de un proceso de negociación con un grupo insurgente, mientras los conflictos y violencias muestran sus dientes cada vez con más fuerza.

En este contexto, son innumerables las prácticas y proyectos que apuestan por la religar la reflexión epistemológica con la práctica pedagógica. Uno de los más destacados exponentes de este tipo de iniciativas es el profesor Luis Miguel Bermúdez, licenciado en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Magister en Investigación Social Interdisciplinaria de la misma universidad y Doctor en Educación de la Universidad Santo Tomás; ganador del concurso Gran Maestro Premio Compartir 2017, finalista y top 10 en el Global Teacher Prize, 2018 y autor de *Sexualidad sin pelos en la lengua*, libro lanzado en la FILbo 2019. Actualmente es docente en el Colegio Gerardo Paredes IED, ubicado en la localidad de Suba, y asesor del IDEP.

Su investigación –por la cual fue premiado–, no solo cumplió con el objetivo de disminuir el embarazo adolescente³, trasciende los linderos de lo inmediato para cuestionar y desnaturalizar las categorías de género, sexualidad y deseo. Su proyección en el campo pedagógico tensiona la matriz hegemónica dominada por el patriarcado, el racionalismo ilustrado y la lógica mercantil de las relaciones sociales y, mediante una genealogía de lo cotidiano, propone combatir la violencia y la exclusión escolar. Aquí se presenta un diálogo con Luis Miguel y con el investigador Juan Andrés Thompson, actor clave para la investigación; tocando temas como la educación para la paz, la

investigación pedagógica contextualizada y una preocupación compartida: atacar la exclusión como motor de violencia y desigualdad.

¿Cómo defines la paz en el escenario escolar?

Luis Miguel Bermúdez: Veo la paz como algo que va más allá de lo que llamamos “pensamiento crítico”. Los estudiantes manifiestan la paz desde sus pequeños contextos de sociabilidad. A veces cometemos el error de enseñar lo “macro”, como el proceso de paz o la memoria histórica, etc., pero ¿queremos enseñar “teoría de paz”?, o enseñar a “vivir” en paz. La verdad es que se enseña a vivir en paz y resulta que la mayoría de violencias y conflictos de los estudiantes vienen del no reconocimiento de su contexto familiar, barrial, escolar.

Pienso que la juventud de hoy manifiesta, más que en ningún otro tiempo, lo que son las diferencias. Nuestros padres eran uniformados, se construían alrededor de una identidad religiosa, familiar, de clase, género, nacional, pero estas nuevas generaciones reivindican sus diferencias y ahí están las principales causas de conflicto en las instituciones educativas; creo que la paz debe resolver esos conflictos que ponen en tensión al ser humano. Se debe empezar a enseñar la paz desde la cotidianidad, ahí es donde el ser humano puede identificar las microviolencias y, cuando empezamos a enseñar a resolver los conflictos, se

empieza a hacer paz, pero nos han enseñado que el violento es el otro, y ese otro es el que debe hacer la paz. Tenemos que empezar por nosotros mismos.

¿La escuela en Colombia promueve la educación para la paz?

Luis Miguel Bermúdez: Sí, creo que todos los colegios de Colombia y de Bogotá, especialmente los públicos, han trabajado el tema de la paz mucho antes de que se hiciera un argumento coyuntural del “posconflicto”. Colombia es uno de los pocos países latinoamericanos, y del mundo, que no puede decir que tuvo una época de paz. Entonces, como la sociedad colombiana siempre ha estado en medio de la guerra y la violencia, desde que somos niños las estructuras mentales se permean por ese estado “bélico”.

Toda esa violencia con la que nos levantamos llega a la escuela, quienes habitamos la educación pública hemos debido tratar la guerra y la violencia encarnada en los niños. Tenemos que resolver situaciones como el hambre o la violencia propias del conflicto armado; es decir, el hecho de que el colombiano esté subjetivado por la violencia, como hasta ahora, obliga a la escuela a atender las consecuencias de esa violencia.

Para poder cumplir apropiadamente con su labor, muchos docentes se han hecho conscientes de

³ El currículo de educación sexual que diseñó Luis Miguel, con el apoyo del investigador Juan Andrés Thompson, fue contundente: de 70 embarazos anuales que se presentaban en el colegio, lo bajaron a cero. Todo, acompañado de prácticas y discursos que transformaron la cotidianidad escolar.

que primero deben trabajar la convivencia, la paz y la reconciliación de los estudiantes para, luego, tener la posibilidad de pasar a un siguiente nivel. Si te das cuenta, no hay proyectos de ciudadanía y convivencia como los desarrollados por los colegios públicos. Así, lo que puedo decir es que los colegios del Estado tienen mucha experiencia en materia de enseñar sobre la paz desde sus proyectos de ciudadanía, democracia, etc. Es más, cuando pretenden institucionalizar la paz en, por ejemplo, una cátedra, anulan la autonomía del profesor, estudiantes e institución. Una de las cosas aprendidas por profesores e instituciones es que eso se debe trabajar por proyectos y no en un aula de clases, encerrados. La actual cátedra de paz busca “cognitivizar” la paz y eso es imposible. La paz no pertenece a la dimensión cognitiva, sino a la socioafectiva.

¿Entonces el asunto es cambiar la forma en que se educa para la paz?

Juan Andrés Thompson: La escuela pública, como moderador de dificultades, no se puede dedicar a lo cognitivo para solucionar los problemas de la sociedad; todos ellos hacen implosión en ella y toda nuestra energía curricular, disciplinar, pedagógica y didáctica se encamina a eso; por eso en la IED Gerardo Paredes nos dedicamos a combatir las microviolencias. El colegio tiene un proyecto de inclusión muy importante, de estudiantes con NN: EE, estudiantes en extra-edad, estudiantes LGBTI, con discapacidad, desplazados; pues las situaciones que generan discriminación son microviolencias presentes en toda la sociedad.

Nosotros como IED, como comunidad, tenemos en cuenta la violencia general del país, esa macrovio-

lencia que discrimina por raza, sexo, género, etc., pero enfocamos toda la parte socioafectiva en la solución de las microviolencias a partir de la inclusión. Si solo se toma como norte la política pública, lo único que transformará es la parte cognitiva, cuando se trata de un proceso fundamentalmente socioemocional, que empieza en la escuela y en la familia; tiene que ser desde abajo hacia arriba y no al revés, por supuesto pensando desde el concepto de currículo prescriptivo que dice qué hacer.

Luis Miguel Bermúdez: Se trata de ver las causas que impiden vivir en paz y, aquí, históricamente se ha tratado de la exclusión: de la tierra, de los procesos económicos, racial, de clase, de género; esas exclusiones son fuentes de la violencia posterior. La escuela no es ajena a esos procesos. Así, antes que una Cátedra de Paz, resulta mucho más efectivo un proyecto de inclusión, desde la identificación en su contexto educativo de las poblaciones más afectadas por la exclusión. Cuando te excluyen o no respetan tu forma de ser, respondes con violencia; la exclusión es la principal causa de violencia, nosotros vinculamos al colegio con el modelo inclusivo, yendo más allá de la retórica.

¿Qué sucede con el proceso en la comunidad educativa?, porque supongo que se debieron desmontar prejuicios y esquemas de pensamiento culturalmente arraigados

Luis Miguel Bermúdez: Cuando decidí iniciar el proyecto me advirtieron sobre las pandillas, diciendo que me iban a agredir, a robar, pero cuando el colegio se comprometió con el hecho de ser inclusivo, todo cambió; por ejemplo, el programa de afrocolombianidad se dedica a solucionar los conflictos raciales: “Es que él me dijo negra”; venga,

sentémonos a solucionar eso, no con una cátedra que dice que “eso es malo”. Los estudiantes lo saben pero igual lo hacen, entonces se deben buscar otras formas.

Cuando empezamos con el modelo, algunos de nuestros estudiantes delinquían, a veces terminaban en reformatorios o con problemas legales, pero, cuando solucionaban el problema ¿A dónde retornaban? Al colegio, pero más violentos. ¿Qué hicimos? Si el estudiante debe cumplir su condena, sigamos con su educación; así que formulamos el programa de atención de estudiantes con responsabilidad penal. ¿Cómo crees que se siente un estudiante que, a pesar de estar encerrado, logró terminar su bachillerato? Se siente incluido.

Por ejemplo, para trabajar con la población discapacitada se incluyeron ascensores y rampas, de tal forma que tuvieran la posibilidad de transitar, eso mejoró la convivencia; empezamos a vincular a los niños ciegos y discapacitados, procurando que se integraran al colegio de forma común y corriente, porque el problema no es tuyo sino de todos los demás, que no sabemos aceptar tu condición. Además, se institucionalizó una pedagogía igualitaria para todos: La pedagogía socioafectiva dialogante. La mejor manera de educar a los estudiantes que llegan violentados al colegio público es con afecto, cariño y amor.

Entonces, la exclusión vincula todos los problemas comunes en la escuela, como drogadicción, delincuencia, etc.

Luis Miguel Bermúdez: Sí, para los jóvenes hay exclusión del sistema económico, de los programas sociales. Un estudiante con dificultades de

aprendizaje es excluido en la escuela y, además, estigmatizado. En la práctica, al único que le va bien en la escuela es al juicioso, al que cumple con todos los trabajos; todos los demás sufren exclusión, pero cuando te sientes excluido te conviertes en una persona violenta; por el contrario, cuando te sientes incluido, querido y amado, ¿por qué vas a ser violento?

¿Y dónde queda la comunidad? ¿Qué problemas, relacionados con la escuela, se han identificado en la comunidad?

Luis Miguel Bermúdez: Nuestro colegio tiene 106 años, desde la abuela hasta los nietos se han educado allí, así que puede darse el gusto de hablar, como pocos, de una “Familia gerardista”; eso ha facilitado la comunicación con la comunidad, mucho más que en otros contextos educativos. ¿Qué es lo difícil? Las fuertes condiciones de violencia, de pobreza, de falta de empleo, el pandillismo, el microtráfico, la violencia en los grupos juveniles y de género.

Los problemas de pandillas son fuertes porque se pelean por el territorio y muchos de esos espacios son más valiosos cuando cuentan con mayor número de jóvenes, esos jóvenes van a los colegios. También se destacan complicaciones vinculadas a la migración y el desplazamiento desde la Costa Atlántica y Pacífica, que llevó a un incremento en situaciones de rechazo, discriminación y a un despertar del racismo; se llegó a un momento en que hubo avisos de “Se arrienda apartamento sin niños y sin costeños”. Esa violencia llegaba a la escuela y había peleas entre bogotanos y costeños.

Junto a ello, se destaca el problema del feminicidio y la violencia de género; es muy profunda la

subyugación de la mujer, por ejemplo: “Si usted me pone los cachos o me abandona, la mato, porque yo soy el varón”. El arraigo cultural de la violencia es, en muchos casos, admitido por ella misma. Por último, es importante resaltar la violencia intrafamiliar; el abuso sexual es muy común en esa localidad, porque muchas familias viven en inquilinatos, un espacio propicio para los abusos.

Hubo grupos delincuenciales que prostituían a nuestras niñas, las reclutaban para la prostitución y venta de su primera relación sexual, de la virginidad. Empezamos a solucionar uno a uno esos problemas. Encontramos que la mejor manera era generar procesos de inclusión; no excluir al pandillero, buscar formas de incluirle, con el programa de atención a estudiantes con responsabilidad penal, mientras que quienes no terminaban el bachillerato por problemas en casa contaron con atención desde el programa Volver a la escuela, que busca escolarizarles.

Se educa sobre muchas heridas, pero la exclusión no funciona. Había estudiantes encerrados y golpeados por su condición de género y no se denunciaba; cuando se contaba, la respuesta era: “Eso le pasa por marica”; una aceptación, un imaginario de que se merece el maltrato porque “No es hombrecito”, porque el raro se merece la violencia, merece que lo encierren. Así que conformamos el Movimiento diverso gerardista e incluimos la identidad de género, sexual e ideológica, que eran perseguidas en el colegio.

La sociedad fabrica la violencia escolar, pero ¿Se puede vincular formación académica y confrontación de la exclusión y la violencia?

Luis Miguel Bermúdez: Claro, por ejemplo, descubrimos que el abuso sexual lleva al niño a destilar violencia en todos sus actos. ¿Cómo lo notamos? Con un proyecto de arte enfocado en expresar sentimientos; cuando los niños empezaron a exponer sus obras corría un mar de lágrimas, todos lloraban. Gran porcentaje de los trabajos se relacionó con el abuso sexual; eso permitió descubrir la relación entre violencia y abuso, así como la impotencia del estudiante frente a lo sucedido, lo cual generaba violencia y odio.

Así surgió la idea de crear un programa para formar a sobrevivientes de abuso. Descubrimos que una víctima se cura más rápido cuando ayuda a otra a superar el dolor; allí mejoraron todos los indicadores. También se decidió intervenir la exclusión del trabajo y la economía, allí se contó con la compañía del SENA, aprovechando que la comunidad cuenta con una cultura del trabajo muy arraigada.

Junto a ello, se concretó una reunión con los empresarios formales de Suba para recibir asesoría respecto de sus principales necesidades y, a partir de allí, se incluyeron tres modalidades técnicas y tecnológicas del SENA en la formación; sin embargo, como ser técnico no asegura empleo, puedes optar por permanecer dos años más en el colegio y conseguir el título de tecnólogo.

Al tiempo, se concretaron convenios con empresarios de la localidad, lo cual dio lugar a un compromiso: realizar las prácticas en esas empresas

o negocios; de esta forma, fue posible superar obstáculos como la “Ley del primer empleo”. Ahora, ¿qué se ha generado en la comunidad? Hay una alta probabilidad de que quien logra graduarse no sea un desempleado; sin embargo, como no todos tienen el mismo proyecto de vida, también se lograron convenios con algunas universidades, de tal forma que se homologuen algunas asignaturas o créditos.

¿Cuál es tu opinión sobre la convivencia en estos momentos?

Hay conflictos como en todas partes, pero también hay grandes avances. Al respecto, vale la pena destacar al gobierno escolar como agente que ha favorecido el proceso y el empoderamiento en asuntos comunes de la institución; junto al gobierno escolar, y con el apoyo de la rectoría y de la comunidad educativa, realizamos varias marchas hasta el Concejo de Bogotá para solicitar la remodelación del colegio. El proceso duró casi tres años, hasta que por fin se lograron los recursos para que se concretara, era urgente, las instalaciones estaban en pésimo estado.

Por ejemplo, había una plaga de palomas –literalmente hablando– que enfermaba a todo el mundo; una profesora hizo su investigación de maestría para analizar el problema y descubrió que muchas de las enfermedades que aquejaban a la población estaban vinculadas a las palomas. Así descubrimos que el espacio físico condiciona la convivencia y que el comportamiento cambia dependiendo del territorio, así que aprovechamos la remodelación para analizar los cambios que se debían lograr. Cuando entregaron la nueva sede ya se incluía una renovación pedagógica.

¿Los profesores y la comunidad educativa participaron en ese proceso de “remodelación integral”?

Juan Andrés Thompson: La rectora lanzó un proyecto llamado “El colegio que soñamos”, el cual incluyó una especie de cartografía emocional para proyectar la arquitectura y el espacio, algo parecido al procedimiento de Finlandia; allá, cuando se construye un colegio, la comunidad se involucra en su diseño. Intentamos algo similar: había un comité de obra y todo. Todo eso pasa por el liderazgo educativo, es decir, por la voluntad y el compromiso de personas concretas. Es fundamental que los profesores posicionen liderazgos y deleguen responsabilidades.

Luis Miguel Bermúdez: Qué sorpresa, nos impresionó ver representantes de la SED que nos decían: “X niñas en embarazo quieren matricularse acá”; “tenemos tantos hombres y mujeres trans que escucharon del colegio y quieren estudiar allí”. Bienvenidos sean. Si hoy vas al colegio lo ves, lo vives, lo hueles. No es retórica ni discurso, lo ves cuando pasas por los pasillos de las aulas; todo gracias a la inclusión.

Atendiendo a los proyectos y al modelo inclusivo: ¿De qué forma son evaluados los estudiantes?

Luis Miguel Bermúdez: El colegio se enfoca en la evaluación integral del ser humano. Evaluamos la dimensión cognitiva, práctico-creativa y comunicativa, además de realizar procesos pedagógicos que apunten allí. Todo ello permitió entender que a los estudiantes les va muy mal en la parte cognitiva, que es la priorizada en la educación tradicional. Cuando reconocimos la presencia de una multidimensionalidad, descubrimos que la

dimensión más potente era la práctico-creativa, y que la creatividad evidenciaba procesos cognitivos adquiridos. El componente socioafectivo evalúa lo relacionado con la afectividad y la convivencia; es la única dimensión con parámetros institucionales de evaluación, para las otras dos hay autonomía. Los criterios son la “no discriminación”, “la aceptación de las diferencias” y “el cumplimiento del manual de convivencia”.

¿Cómo se evalúa la dimensión socioafectiva?

Luis Miguel Bermúdez: Aún no hay consenso, sin embargo, se cuenta con un formato; aunque estoy en contra, creo que a veces los formatos son necesarios para trabajar procesos de clasificación y sistematización. Hay unos mínimos convivenciales que todos deben cumplir; por ejemplo, este año todos nos comprometimos a evaluar la equidad de género.

¿Hay una evaluación institucional del modelo?

Luis Miguel Bermúdez: El manual de convivencia es reformado cada año; creo que es el único colegio con un comité de convivencia que cuenta con amplia representación de todas las instancias de la comunidad, con reunión semanal y descarga académica de cuatro horas para los docentes que lo integran. Además, tiene el mismo rango que el consejo académico y sus miembros se eligen democráticamente.

¿Por qué crees que el Colegio Gerardo Paredes logró estas reformas?

Luis Miguel Bermúdez: Porque teníamos la necesidad. En el consejo académico nos dimos

cuenta de que más de la mitad de los problemas del colegio eran de convivencia, pero el consejo académico no podía solucionarlos porque no estaban dentro de sus competencias. Eso hizo evidente la necesidad de conformar otro ente con la misma categoría del consejo académico, pero enfocado únicamente en lo convivencial. Allí se hacen procesos de formación y tenemos una premisa: Ningún miembro del comité puede pensar en expulsar o sancionar al estudiante del colegio; además, no tenemos esa facultad. Ese principio nos obliga a generar programas para articular los diferentes proyectos de convivencia.

Entonces, el comité de convivencia oficia como evaluador institucional y reflexiona sobre metodologías y actividades de la educación para la paz y la convivencia

Luis Miguel Bermúdez: Sí. De hecho, nuestro comité de convivencia es más un comité de paz.

¿Qué planes hay para el futuro?

Luis Miguel Bermúdez: No responderé como Luis Miguel, sino como la IED Gerardo Paredes. Una de las cosas que proyectamos es una unión con la Universidad Distrital que nos permita generar electivas dentro del colegio. Es decir, la Distrital titula, pero nosotros desarrollamos la formación. Sucede que muchas personas buscan al colegio para asesorar una tesis o vincularse al proyecto, pero nosotros no podemos dar solución; queremos que la universidad permita al Gerardo Paredes generar una cátedra, una electiva.

Juan Andrés Thompson: Es que la Universidad Distrital, y las facultades de educación, están tan

teorizadas que olvidaron la realidad del aula; cuando llegan, sus egresados se estrellan con esa realidad. Lo que se pretende es aprovechar a los profesores de primaria o secundaria con maestría o doctorado, para que enseñen y crear ese vínculo entre lo que se enseña en la universidad y la práctica. Por ejemplo, una universidad cuenta con una línea de investigación sobre política pública y convivencia en educación, están estudiando la Ley 1620 y se preguntan: ¿Eso cómo funciona en la práctica? Aquí lo explicamos. Así, el estudiante de especialización o maestría que quiera investigar determinado tema tiene en el colegio un campo para desarrollar su tesis; además, su investigación servirá al colegio como mirada externa, como una evaluación y un enlace entre la educación secundaria y superior. Se trata de dejar los currículos prescriptivos y exageradamente exigentes.

Las facultades de educación deberían comenzar con la investigación desde el tercero o cuarto semestre, siguiendo la herencia de Caldas y Codazzi, es decir, salir de la universidad e ir a investigar. Las facultades de educación hoy ofrecen una visión muy abstracta y demasiado idealizada de la realidad. Los pregrados deben vincularse a la realidad educativa y dialogar con el docente de aula. Es importante seguir aprendiendo a evaluar, a estar con los estudiantes, debemos aprender más de la sociabilidad escolar. Cuando usted teoriza mucho el tema educativo, se olvida del componente más importante: la sociabilidad escolar. Ese es un nicho sociológico único y auténtico. ■

Referencias

Butler, J. (2009). *Dar cuenta de sí mismo. Violencia, ética y responsabilidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

Dubet, F. (2010). *Sociología de la experiencia*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas-CIS, Editorial Complutense.

Esposito, R. (2011). *El dispositivo de la persona*. Buenos Aires: Amorrortu.

Gutiérrez, A., Bustamante, A., y Acuña, L. (2013). Investigación e innovación pedagógica: una posibilidad de cualificación docente. *Magazín Aula Urbana*, No. 89, pp. 7-9. Bogotá: IDEP.

Hegel, G. (1973). *Fenomenología del Espíritu*. México: Fondo de Cultura Económica.

Heidegger, M. (2005). *Ser y Tiempo*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.

Lévinas, E. (2002). *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca: Sígueme.

Zambrano, M. (1996). *Filosofía y poesía*. México: Fondo de Cultura Económica.

Zambrano, M. (2000). *La agonía de Europa*. Madrid: Trotta.