

Resign the meaning in the context of the conflict Conflict Human Rights in the Context of the Students

Abstract

It's about making a contribution to the algid problem Colombia is facing with respect to its children: new generations of children from violence are growing up in our country. Many of them are raped, abused, tortured, displaced or have been witnesses of such crimes occurred to their families and friends. They are children, largely ignored by the State. It scarcely provides them nothing different from a place at a public school – sometimes it is not even provided-. Moreover, there is neither special treatment nor psychological, affective or another type of support for these children. In other cases, children are forced to work. The destination of these child labors is frequently: sexual exploitation, mendicity or crime; since, sometimes it is the only way. On the other hand, children who have not suffered these traumas, have been victims of other manifestations of violence such as economic, affective, and social deprivations, etc., These factors put them in traumatic situations that deny them decent-looking direction or a right sense of future. This reflection is the product of the research titled: RESIGNIFICANCE OF SENSE IN CONTEXT OF CONFLICT, conducted by the authors between 2009 and 2010, which had as a result a series of support workshops, aspiring to become a primer, and some theoretical reflections, the present one among others.

Key words (Resignificance, Signification, Sense, Post-traumatic stress, Conflict contexts, Peace Education)

Resumen

Se trata de hacer un aporte al álgido problema que enfrenta Colombia con respecto a sus niños: La nueva generación de niños de la violencia que viene creciendo en nuestro país: violados, maltratados, torturados, desplazados o testigos de los mismos crímenes en sus familias y sus amigos. Son niños, en buena parte, invisibilizados por el Estado, para los que usualmente no hay nada distinto que un cupo en una escuela –cuando alcanzan- sin ningún trato especial ni apoyo psicológico, afectivo o de otro tipo, o en otros casos el destino del trabajo infantil, la explotación sexual, la mendicidad o el paso de víctimas a victimarios cuando encuentran como única salida el delito. O, al menos, niños que, si no han sufrido estos traumas, han sido víctimas de violentas de privaciones económicas, afectivas, sociales, etc., que lo ponen en situación traumática y les cierran un sentido digno de futuro. Este trabajo es uno de los productos de la investigación titulada: RESIGNIFICACIÓN DE SENTIDO EN CONTEXTO DE CONFLICTO”, presentada y aprobada en la convocatoria de 2009 de la Dirección de investigaciones de la UNAB, realizado por los autores entre 2009 y 2010, que tuvo como producto final una serie de talleres de apoyo, que aspiran a convertirse en cartilla, y algunas reflexiones teóricas, la presente entre otras.

Palabras claves: Resignificación, Sentido, Stress post-traumático, Contextos de conflicto, Educación para la paz

Manuel José Acebedo Afanador: Sociólogo. Licenciado en Filosofía con Especialidad en Historia. Diplomado en Investigación. Especialista en Instituciones Jurídico-Políticas y Derecho Público. Especialista en Educación en Derechos Humanos. Magister en Evaluación en Educación. Actualmente cursa el Doctorado en Educación con la Universidad de Granada (Granada, España). En la actualidad es docente - investigador del Departamento de Estudios Socio-humanísticos de la Universidad Autónoma de Bucaramanga.

Email: mcebedo@unab.edu.co

Fabiola Rugeles Duarte: Licenciada en Idiomas (Español, Lingüística, Semiología, Literatura, Inglés, Francés), de la Universidad Industrial de Santander. Especialista en Desarrollo Intelectual y Educación del Convenio UNAB – Fundación Merani y Magistra en Educación: Énfasis en Procesos de Curricularización del convenio UNAB – Universidad Javeriana. Actualmente es Docente del Departamento de Estudios Sociohumanísticos de la UNAB

Email: frugelesd@unab.edu.co

Resignificación de sentido en contextos de conflicto Conflicto, Derechos Humanos y Contexto Escolar

Manuel José Acebedo Afanador

Fabiola Rugeles Duarte

Introducción

Las diversas dinámicas del conflicto expresado en su forma violenta, la tendencia ascendente de sus índices y el impacto de éste fenómeno social, en términos de pérdidas humanas, daño ecológico, desplazamiento forzado, violación de derechos humanos, infracciones al Derecho Internacional Humanitario, amenazas al sistema político y al desarrollo socioeconómico; además de las otras violencias, menos publicitadas pero inmensamente brutales, como la violencia intrafamiliar, la violencia del Estado sobre sus ciudadanos, la violencia ciudadana, la delincuencia común, el narcotráfico, el manejo de la información en los medios masivos de información social, la discriminación de muchas maneras, la violencia pedagógica, etc., son los motivos que invitan urgentemente a reflexionar, dialogar y emprender acciones coherentes y consistentes para posibilitar la construcción de una cultura de paz que contrarreste las secuelas dejadas por todos estos fenómenos.

Uno de los ámbitos que toca directamente esta problemática es el proceso de socialización en la escuela. Es necesario vincular profundamente el tema de los Derechos Humanos, como fundamento para la construcción de una cultura de paz, a la

educación, con el fin de generar programas que permitan contribuir en la construcción de valores que fomenten la tolerancia y la convivencia pacífica entre los colombianos, desde el planteamiento de una ética de mínimos en la vida ciudadana.

En este sentido, la educación por sí misma no puede generar un cambio social, pero ningún cambio social se puede generar sin educación, luego es ingenuo e incluso perverso, ignorar su papel en la búsqueda de la PAZ entendida como síntesis de la justicia social, la libertad y el desarrollo sostenido en el principio de la dignidad humana.

Lo que en este escrito se esboza, son las conclusiones teóricas del trabajo de investigación titulado: “RESIGNIFICACIÓN DE SENTIDO EN CONTEXTO DE CONFLICTO”.

Luego de la aplicación de los talleres-piloto, del análisis de los factores de resignificación y de la elaboración de los talleres finales, este escrito es una conclusión teórica de los diferentes aspectos contemplados durante la investigación.

Conflicto y violencia: los problemas del concepto

El conflicto, en su génesis, es innato, propio del ser humano como especie, es una compulsión

biológica instintiva e irrefrenable. Es una parte inevitable -incluso necesaria- de la acción social, se aprende a vivir haciendo uso de variadas estrategias de sobrevivencia frente a los conflictos y las crisis. La vida familiar, escolar y social enseña cómo negociar con las demandas opuestas presentadas simultáneamente por los diversos miembros de cada grupo. El proceso de crecer, desarrollarse y diferenciarse de los demás, cumpliendo metas propias, siempre estará enmarcado por un universo con recursos limitados, demandas crecientes, culturas encontradas, pensamientos diversos, que exigen permanente disposición de solución de conflictos.

La vida sin conflictos es una ilusión dañina por irrealizable e inhumana, propia de los discursos emocionales de automotivación y optimismo que predicán los profetas del éxito individual. *“En lugar de desear una relación humana inquietante, compleja y perdible, que estimule nuestra capacidad de luchar y nos obligue a cambiar, deseamos un idilio sin sombra y sin peligros, un nido de amor y, por tanto, en última instancia un retorno al huevo. En vez de desear una sociedad en la que sea realizable y necesario trabajar arduamente para hacer efectivas nuestras posibilidades, deseamos un mundo de satisfacción, una monstruosa salacuna de abundancia pasivamente recibida”*¹.

Si existiera esta vida sin conflictos, estaríamos privados de las imprescindibles oportunidades para desarrollar nuestras habilidades. Se aprende a través y gracias al conflicto. El desarrollo humano en sociedad procede por etapas que son usualmente situaciones de cambio, movilizadas por el conflicto generado por la etapa anterior, devenida insuficiente. Pero, por otra parte, las salidas al conflicto, los modos de su superación, son

culturales, por tanto son educables, se forman, dependen de un proceso educativo, de una decisión personal y del ambiente social construido históricamente.

Definición de conflicto

Se entiende como una incompatibilidad de intereses, conductas, percepciones, objetivos, modos de organización o afectos entre individuos y grupos, que definen estas metas como mutuamente inconciliables, la tensión en el reparto de bienes y servicios, la necesidad de un cambio producida por la caducidad de una propuesta histórica o la necesidad de optar entre diferentes alternativas sociales o individuales; de una u otra manera, es una expresión de una incompatibilidad. Dos o más partes perciben que en todo o en parte tienen intereses divergentes y así lo expresan.

El conflicto es²:

Un proceso interaccional, que, como tal, nace, crece, se desarrolla y puede transformarse, desaparecer o disolverse, y otras veces permanecer estacionario.

Que se co-construye recíprocamente entre dos o más partes, entendiendo por partes a personas, grupos grandes o pequeños, en cualquier combinación.

En el que se dan en algún grado interacciones antagónicas que se oponen o se sobreponen sobre las cooperativas. Algunas veces el antagonismo llega a la agresión mutua.

Donde las personas que intervienen lo hacen como seres totales con sus acciones, pensamientos, afectos y discursos.

Esta definición incorpora conducta y afectos, considerados como los elementos básicos del conflicto. Las salidas a un conflicto, son, al fin de cuentas, una función de la conducta recíproca,

bien sea entre grupos de cualquier clase o entre individuos: una persona o grupo social reacciona frente a lo que percibe que el otro le hace, al mismo tiempo que el primero interpreta esta reacción como una expresión de la agresividad innata o aprendida hacia él. Lo que es construido como auto-defensa en un lado, se percibe como ataque intencional del otro. Se genera así un ciclo de ataque-respuesta agresiva- y defensa- contraataque, que puede seguir indefinidamente en un proceso creciente y degenerativo si el conflicto es asumido de modo reactivo.

En el devenir histórico de la humanidad el conflicto ocupa un lugar esencial en las relaciones sociales y ha funcionado como un elemento dinamizador y generador de cambios; pero, usualmente, la noción de conflicto se ha limitado a connotaciones negativas, como sinónimo de desastre, desorden, agresión violenta y caos³.

Así pues, la existencia del conflicto es natural y necesaria en toda sociedad y debe verse como un elemento creativo esencial en las relaciones sociales, por ello no se puede “eliminar” sino que se deben buscar formas de transformar la realidad y superar la situación conflictiva. La clave no está pues en su supresión, ya que implicaría una sociedad estática sin diversidad y riqueza humana, sino en su regulación al establecer vías para su solución, inclusive para aprender a vivir en un permanente conflicto, algunos de ellos irremediables, sin que llegue a desembocar en un acto violento.

Tipos de conflicto

Todo conflicto, en principio, es una controversia, una oposición de dos o más partes que pugnan al mismo tiempo por el mismo espacio, por poseer los mismos objetos, por desempeñar papeles

incompatibles, por defender sus ideologías o para utilizar medios que, por alguna razón, excluyen a las otras partes con el fin de alcanzar sus propios propósitos.

Pero, cuando estos conflictos se constituyen sólo como una experiencia negativa, como el uso de fuerzas antagónicas manifiestas, como una batalla de intereses contrapuestos, se recurre a mecanismos como la intimidación, la imposición con el uso de la fuerza, el chantaje afectivo, la manipulación para debilitar al otro, hasta la eliminación. Es cuando el conflicto se pervierte, se sale de sus cauces emocionales y racionales de manejo, entonces se hace violento, violento en sus diferentes expresiones, hasta la guerra, la más desnuda y notoria, pero no la única, ni siquiera la más mortal de todas las violencias.

En estos casos, cuando conduce o proviene de formas violentas, se puede manifestar de diversas maneras⁴:

Violencia lúdica

Este aspecto engloba la violencia que no es patológica, pues no hay en ella odio, deseo de destrucción, venganza o malignidad de forma manifiestamente consciente.

Se asume generalmente como normal dentro de cierto medio cultural y permite el desfogue de fuerzas físicas y mentales a través de actos violentos pero permitidos; es el caso del boxeo, del toreo, la lucha en sus diversas modalidades, etc.

Aunque no se ve la intencionalidad destructora, sin embargo, a pesar de ser considerados deportes, si se nota el deseo de bloquear, de hacerse héroe en la medida que comete heridas a otro ser vivo. Esto lleva a alimentar y cultivar rasgos violentos que van avanzando y van formando a los espectadores en

3 El mismo concepto de “CAOS” como teoría, hoy en día es revaluado desde diversas disciplinas (Filosofía, Sociología, Matemáticas, etc.).

4 Aquí se proponen algunas de las expresiones violentas más notorias e identificables. Con base en: FROMM, Erich. El corazón del hombre: Su potencia para el bien y para el mal. Méjico: Fondo de Cultura Económica, Colección Popular, 1982

1 ZULETA, Estanislao. Elogio de la dificultad y otros ensayos. Cali: Fundación Estanislao Zuleta, 6ed., 2005. P. 10

2 SUAREZ, Marinés, Mediación, conducción de disputas. Comunicación y Técnicas. Buenos Aires: Paidós, 2002

esta actitud. Se aplaude con entusiasmo la herida abierta en el contrincante o la muerte física. Hay también las muertes simbólicas como en los actuales deportes de esgrima o de tiro al blanco, entre otros. Es una escuela de la violencia; sobre todo en deportes que realmente producen heridas o muerte a un ser vivo para complacencia del auditorio. Incluso en deportes como el fútbol la violencia del fanatismo también ha comenzado a hacer carrera.

Violencia reactiva

Se realiza en defensa de la vida, en reconquista de la libertad, en la protección de la dignidad, de los derechos, de la propiedad, etc. Esta violencia admite mayor justificación, pero no por ello deja de ser menos nociva e indeseable, sino que se afirma que no es de la misma naturaleza de aquella que se realiza por el simple gusto de destruir, de aterrorizar, de adquirir poder; se ve como extrema salida a conflictos originados en algún tipo de injusticia o abuso, con raíces impregnadas por el miedo, los prejuicios, la duda o la manifiesta inferioridad de condiciones. *"Esta clase de violencia está al servicio de la vida, no de la muerte, pues su fin es la defensa y no la destrucción por la destrucción..."*⁵.

Ahora bien esta explicación de la violencia puede también convertirse en justificación que disfraza otros tipos de violencia. Ocurre con enorme frecuencia en Colombia, cuando se justifican las violaciones de derechos, los grupos paramilitares o las Convivir por la existencia de la guerrilla; cuando se explica el terrorismo guerrillero por la acción violenta del Estado sobre sus ciudadanos; la violencia callejera de reacciones extremas ante agresiones leves o no culposas; las agresiones de los padres frente a los hijos que violan ciertas normas familiares; para citar algunos ejemplos.

⁵ Ibid. p. 21
⁶ Ibid. P. 23

De esta manera, la violencia reactiva produce imparables reacciones en cadena: tu hablas fuerte, yo grito; tu gritas, yo te golpeo; tu golpeas, yo te acuchillo; tu me acuchillas, yo te disparo; tu me disparas, yo masacro tu familia; etc.

Violencia por frustración

Se da en el mismo momento que se frustra un deseo o necesidad y se manifiesta con una conducta agresiva; tiene como finalidad conseguir el propósito que no ha sido alcanzado.

Esta clase de violencia es connatural a toda forma viviente, especialmente a la especie humana, con reacciones naturales por instinto, con pocos casos de verdadero daño a otra especie o a sus propios congéneres. Sin embargo, sí es altamente destructiva cuando ocurre con personas mimadas e indefensas o parásitas, a quienes todo les debe salir bien o si no reaccionan de manera agresiva.

Pero, por otra parte, en medios socialmente patológicos, en esta última perspectiva, el otro no existe como otro en el sentido alterizante del concepto, como complemento, sino como parte opositora que me hace competencia, me limita, me supera y tiene una mayor potencialidad que afecta el ego de manera patológica y desencadena respuestas destructivas y dañinas. *"Con la agresión resultante de la frustración se relaciona la hostilidad producida por la envidia y por los celos"*⁶

Esta violencia hoy en día, en nuestro medio, se expresa en la competencia por sobrevivir, por mantenerse en el mercado, por conseguir o ascender en el trabajo, por la sucia aplicación como norma de vida cotidiana de lo que la gente coloquialmente llama "los undécimos y duodécimo mandamientos": "No dar papaya" y "si le dan papaya aproveche". Las teorías del éxito y la motivación individual tiene culpa en el ahondamiento patológico de este

proceso al convertir a las personas únicamente en seres para competencia con un solo resultado: o eres ganador o eres perdedor.

Violencia vengativa

Tiene mucha afinidad con la reactiva, ya que la finalidad es evitar el daño que amenaza; está al servicio de la supervivencia, pero de manera patológica. Se actúa con referencia a un caso pasado y como consecuencia del presente; por tanto, no tiene como fin último la defensa sino la destrucción. Es irracional y conduce a un intenso deseo de destrucción objetivado y definido en torno a un objeto predeterminado y por razones basadas en reacciones de carácter emocional.

Este tipo de violencia ha sido bastante común en el género humano a través de todos los tiempos; con agravamientos dramáticos, como ha ocurrido en Colombia, recién pasadas las épocas de guerras civiles, con las venganzas, sobre todo familiares, que se suscitaron después de la guerra de los mil días, de la violencia política de los años cincuenta y como ocurre hoy diariamente.

Violencia compensadora

Tiene sus raíces en la incapacidad del ser humano para actuar ante determinada situación positiva que le permite su realización. La violencia compensa entonces tal impotencia puesto que quien no puede crear destruye lo que, o al que puede.

Es común a toda persona trascender, que, por definición, es un ejercicio positivo y gratificante. Pero cuando alguien es incapaz de cambio y transformación para mejorar, opta por la destrucción como camino hacia cierto tipo negativo de trascendencia, como una forma de "ser capaz", de mostrar poder y mantener el orgullo y el prestigio y, por tanto, cierta autoestima que en el fondo esconde una pobre

⁷ Ibid. P. 29.

imagen de sí mismo. *"Lo que aquí importa no es el ámbito o enlace de la voluntad y la libertad, sino el hecho de que el hombre no puede tolerar la pasividad absoluta"*⁷.

Esta violencia es tan profunda y arraigada como el mismo deseo de vivir, normalmente es el resultado de una vida sin posibilidades ni expectativas; no está al servicio de la vida sino que es su sustituto patológico. En sociedades como la nuestra, con alto nivel de injusticia, discriminación y bloqueo de canales de ascenso y superación social y a la vez con fuerte publicidad cotidiana por alcanzar objetos o formas de vida altamente costosas, esta violencia es bastante común entre sus gentes; es nuestro clásico "vivo", la motivación, por ejemplo, de las "mulas" del narcotráfico. En otras palabras la negativa acepción del ascenso social que no le da espera al trabajo como forma lenta y cotidiana de superación, sino que crea necesidades inmediatas que sólo se pueden alcanzar a través de cierto tipo violento de compensación inmediata con daño directo o indirecto hacia otro.

Sed arcaica de sangre

Hace referencia a la pasión de matar como modo de trascender la vida ante el miedo de hacer parte de una historia dinámica, proyectada, que se fija metas y que por lo tanto parte de unos principios sólidos, claros y flexibles. Para los violentos de esta índole -el terrorismo es su más refinada expresión- producir violencia es sentirse fuerte, independiente, único, por encima de todos, realizado, lo que convierte este acto en una obsesión, generalmente de pequeños grupos con ideologías obstrusas y de poco análisis.

Violencia virtual

Los medio de comunicación, al utilizar las noticias violentas para atraer al público y vender

más, le están haciendo juego a las diferentes formas del terrorismo; saben que las historias violentas se venden mucho más que aquellas donde predomine la inteligencia, los sentimientos de alegría, solidaridad, amistad, los valores morales. Estados Unidos usó esta violencia para vender una imagen falseada de la guerra del golfo, de las criminales invasiones a Panamá, Afganistán o Irak, similar a la forma como se justifican las matanzas de palestinos por parte del ejército israelí.

Es el alimento espiritual en cine, televisión y juegos de vídeo; profundamente perverso y dañino, es la escuela norteamericana que enseña, a través de los Mass-Media, a combatir el crimen con el crimen, generalmente con un crimen mayor; y que además genera preconceptos: delito o crimen se relaciona con indígenas, negros, latinos, líderes populares, cierta forma de vestir, etc.

Violencia pasiva

El título parece contradictorio, pues usualmente la violencia es activa; pero en nuestro medio la violencia por "no hacer" ha adquirido dimensiones de tragedia.

Corresponde a actitudes propias de la sociedad civil. La "otredad" como necesidad básica para el crecimiento personal se pierde y aparece como único paradigma la "yoidad" - individualidad cerrada-, que va exterminando los menores rasgos de solidaridad y cooperación cotidiana y ciudadana. Se expresa en los más triviales detalles de la cotidianidad (desde la basura que se arroja por la ventanilla del bus hasta la incapacidad de atender a un herido en la calle o de cooperar en las organizaciones de base (juntas de acción comunal, juntas administradoras, y todo tipo de organizaciones cívicas que no dependen del Estado sino de la iniciativa ciudadana). La violencia pasiva -o indiferencia-, es causa de muchas formas de injusticia y de

discriminación, fomenta la corrupción política por la falta de atención ante el sufragio o ante la participación ciudadana en la dirección y control de lo público, estimula la delincuencia común pues nadie ayuda o defiende a nadie, recrea formas nocivas de existencia como la terminación de la vida comunitaria del barrio a cambio de la aséptica seguridad del conjunto cerrado -lo más cerrado posible- y del centro comercial, genera la incomunicación cotidiana y promueve la comunicación negativa: yo me "conozco" con mi vecino, con mi compañero de asiento, con "el del lado" sólo para hacer un reclamo por alguna violación -real o supuesta-, de mis derechos individuales expresados de manera negativa, de mi derecho a-que-no-se-metan-conmigo.

Otra visión del conflicto

Cuando se percibe el conflicto como una experiencia negativa, se estropea la posibilidad de manejarlo eficientemente, por eso no debe verse como positivo o negativo sino simplemente como una situación a resolver. El conflicto es, pues, una situación de crisis entre factores de un sistema que genera un desequilibrio y busca un cambio.

Es necesario superar la idea de que el conflicto es siempre una ruptura de un "orden establecido y definitivo" por alguien o por algo, una experiencia negativa, un error en la relación, necesariamente disfuncional por el mero hecho de presentarse.

Se hace pues, imprescindible, comprender que es, en efecto, el resultado de la diversidad, que puede ser usado para brindar una visión más amplia de la realidad, mejorar las relaciones interpersonales e intergrupales. Percibir el conflicto de esta forma estimula una conducta constructiva.

El conflicto no es una batalla entre dos rivales con intereses incompatibles, que buscan

destruirse o imponerse el uno al otro; pueden existir puntos de encuentro que, sin destruir al otro, se pueden compartir. Igualmente, se debe superar la percepción maniqueísta de que el conflicto es una lucha entre absolutos, como el bien y el mal, lo correcto y lo incorrecto, pues a menudo implica valoraciones subjetivas, individuales o grupales, que se pueden superar o que pueden convivir en el plano de la diferencia aceptada, reconocida y respetada.

Los conflictos son oportunidades para el crecimiento, si se logran desarrollar habilidades positivas y constructivas para la solución de los mismos. En este sentido, el conflicto puede ser motor del desarrollo personal y social, generar oportunidades para aprender y adaptarse a las diferencias naturales y culturales existentes en la sociedad. Puede sacar a relucir caminos alternativos del pensamiento y de la conducta y desafiarlos a conducir nuestras vidas de manera que se puedan enfrentar nuestras diferencias para el crecimiento y beneficio mutuos.

La nueva concepción del conflicto establece las bases para que las personas puedan modificar las formas de comunicación hasta ahora utilizadas y propone un rompimiento de los paradigmas utilizados por un nuevo horizonte: Estamos trabajando juntos para superar o convivir dialógicamente con nuestras diferencias.

La idea de este planteamiento es que se aborde el conflicto de frente, en forma integral, que se ventilen las diferencias para procurar ajustes necesarios tendentes a establecer el equilibrio, la posibilidad de crecimiento y desarrollo personal. De esta forma el conflicto se constituye en un instrumento vital para promover cambios sociales, y alternativas de creatividad y vitalidad.

Mediante el tratamiento adecuado del conflicto, que implica un análisis integral en búsqueda de un resultado positivo, se logra el desarrollo y crecimiento de la sociedad.

El manejo no autoritario ni violento, propicia una cultura de diálogo y participación ciudadana. Asimismo ante la vivencia del conflicto, las partes tienen la oportunidad de percatarse de lo que las diferencia y define, de lo que identifican como sus valores fundamentales y enriquecerse con el modo de saber y vivir del otro.

El conflicto no es un impedimento, sino una oportunidad, no es disenso y ruptura del orden como experiencia negativa y traumática sino resultado de la diversidad que puede dar posibilidad al crecimiento personal, familiar o social; no es una batalla de intereses incompatibles sino el uso de esfuerzos mancomunados dirigidos a resolver cada situación; no es lucha de posiciones (bien-mal, blanco-negro). En el conflicto se valora sin extremos ni verdades absolutas, no es bueno o malo, simplemente existe y hay que asumirlo como tal, sin maniqueísmos insalvables.

Evitar el abordaje parcial del problema y abordar el conflicto integralmente, no para "eliminarlo", sino para canalizarlo hacia expresiones y fines constructivos.

En síntesis:

El conflicto es consustancial al ser humano.

El conflicto no tiene valor por sí mismo, no es bueno ni malo, simplemente existe en la medida en que haya seres humanos en relación.

El conflicto es necesario para el crecimiento personal y es una fuerza motivadora de cambio social.

Es posible aprender e implementar métodos que permitan confrontar una situación conflictiva en busca de vías para canalizarla hacia fines productivos y constructivos.

El grado de desarrollo de una persona o de un sistema social se determina por la forma como enfrentan y solucionan sus conflictos.

El contexto escolar

Estudios recientes sobre inteligencia emocional⁸ indican que la tarea de los padres y de la educación en general, ha sido orientada para volver "más inteligentes" a los niños y, en realidad, estos esfuerzos de estimulación precoz han originado resultados alarmantes. Hoy en día se encuentran niños con una calidad cognoscitiva impresionante, pero, de manera paradójica, mientras que cada generación de niños parece volverse más inteligente, sus capacidades emocionales y sociales parecen estar disminuyendo vertiginosamente hasta el punto de que muchos de estos niños, pueden convertirse desde muy jóvenes en pequeños delincuentes, antisociales, fríos robots calculadores y sin alma o ser los futuros corruptos que tanto daño han causado a nuestra sociedad.

A manera de ejemplo, estadísticas diarias de una entidad estadounidense⁹, presentan los siguientes reveladores datos de la juventud norteamericana, altamente precoz como producto de la hiper-estimulación temprana de sus capacidades motrices y cognitivas:

- Tres menores de edad mueren por infección del VIH y 25 más resultan afectados.
- Seis niños cometen suicidio.
- 342 menores son arrestados por delitos violentos.
- 6042 niños son arrestados.
- 135.000 niños llevan armas a la escuela.

Estados Unidos, un país con tecnología de punta y avanzado sistema educativo, pero con una

problemática humana enormemente grande, es la fuente de la que, nosotros los latinoamericanos bebemos a diario, de su cultura violenta, consumista, hedonista y permisiva, a través del cine, de la televisión, la música, etc., y, mucho más grave, es el país que más ha contribuido a agudizar los conflictos armados de los pueblos latinoamericanos, ya sea de manera directa patrocinando la guerra con venta de armas, con sus intrigas políticas de respaldo a sus transnacionales o a gobiernos dictatoriales o claramente corruptos y apátridas, o de manera indirecta con la apología de la violencia que realizan en todos sus filmes. Estados Unidos le vende armas legales al Estado para que combata las armas ilegales que Estados Unidos vende de contrabando a los grupos al margen de la ley; el negocio es redondo.

Ahora bien, este estilo de vida es propio de un país desarrollado. Pero, una de las tantas tragedias del subdesarrollo es que usualmente de las naciones avanzadas se reciben migajas miserables de bienes, servicios y aquello que sirve para el progreso de un pueblo, pero sí grandes cantidades de sus vicios y problemas; es Homero Simpson y lo que significa en la vida norteamericana de exportación (consumo irracional, ambigüedad moral, borrego de los medios masivos de información, etc.) y el ideal de Bart como motivación generacional.

Súmensele a esta nociva influencia los problemas propios de nuestro contexto cultural: exclusión, marginalidad, desatención del Estado, desplazamiento forzado, entre otros, y el panorama de nuestros niños y niñas en zonas de pobreza oscila entre la tragedia de pobreza, la violencia y la negación de futuro.

Una propuesta: resignificar la pedagogía en contextos de conflictos violentos

Robert Young, citando a Dewey, establece una diferencia, semejante a la que hace Habermas entre acción estratégica y acción comunicativa, al hacer la distinción entre el tipo de comunicación de una clase de método (que es la de la educación tradicional) y una clase de discurso (cuando el estudiante es participante). La clase de discurso se caracteriza por la comunicación normal que es del tipo que se encuentra entre amigos y colegas en la vida cotidiana; en la clase de método se establece una comunicación mecánica que remite a la manipulación¹⁰. Así, "por comunicación normal se entiende que hay un interés común, de modo que unos estén dispuestos a darlos y otros a tomarlo. Contrasta con el hecho de manifestar las cosas simplemente con objeto de impresionar a los demás, solamente para probarlos, para averiguar lo que han retenido y pueden reproducir literalmente."¹¹

OPCIONES PEDAGÓGICAS

La educación como una acción estratégica

Cuando la relación pedagógica se funda en acciones estratégicas, la comunicación en la enseñanza es esencialmente adoctrinadora, porque el estudiante -como oyente- no puede tomar una postura racional ante las pretensiones de validez que se ocultan¹². El docente asume la misión de interpretar los intereses de los alumnos en nombre de ellos.

El docente se impone como un intermediario del conocimiento sin el cual ningún estudiante tendría acceso; además representa la máxima autoridad en tanto que su

discurso revela verdades incuestionables. Vista así, la relación pedagógica se construye unidireccionalmente del docente hacia los alumnos: objetivándolos, manipulándolos y programándolos. El vehículo de la relación es la enseñanza que el maestro imparte desde estrategias diseñadas que operan según el modelo conductista estímulo-respuesta:

"Al principio, el conductismo era una prescripción metódica. Su explicación no se basaba en una idea mecanicista de las funciones humanas, sino en la idea metódica de que sólo podemos hacer observaciones fieles de la conducta externa, no de los pensamientos y sentimientos internos. No se indicaba que no tuviésemos tales cosas, ni que se nos debiera tratar como si no las tuviésemos. La finalidad de esta prescripción era científica, no práctica. Varios decenios después, esto derivó en una técnica que se proponía regir la sociedad entera manipulando las personas con castigos y recompensas. Un método científico se había convertido en un método político. Una manera de estudiar el hombre se había convertido en una manera de manejarlo, como si fuese una cosa no pensante. De una prescripción metódica para el estudio del aprendizaje, obtenemos finalmente un método pedagógico basado en el principio de que debemos enseñar como si nuestro objetivo fuese cambiar la conducta del alumno, no su pensamiento, su carácter o sentimientos."¹³

Los profesores tratan a los estudiantes como si éstos no tuvieran ningún interés de conocimiento y de relacionarlo con lo que, para ellos, es real y significativo; de ahí que los consideren como unos individuos a los que debe hacerse repetir el punto de vista propuesto por cualquier medio que se considere conveniente y económico hasta su mecanización.

⁸ Definida como: "subconjunto de la inteligencia social que comprende la capacidad de controlar los sentimientos y emociones propios así como los de los demás. De discriminar entre ellos y utilizar esta información para guiar el pensamiento y la manera de actuar, la inteligencia emocional, no es medible pero sí contribuye a reconocer en el niño todo el caudal de valores humanos que debemos reconocer en los educandos, y sobre todo fortalecerlos". Ver: SHAPIRO, Lawrence E. La inteligencia emocional. Bogotá: Javier Vergara Editor, 1996. Págs. 23 y ss.

⁹ CHILDREN'S DEFENSE FUND (Fondo de Defensa para los Niños). USA, 1996.

¹⁰ YOUNG Robert, Teoría crítica de la educación y discurso en el aula. Madrid: Paidós-MEC, 1993. P. 108.

¹¹ *Ibid.* P. 109.

¹² *Ibid.* P. 71.

¹³ *Ibid.* P. 38.

La educación como una acción comunicativa

En otro sentido, la relación pedagógica puede fundarse en la acción comunicativa. El punto de partida es una concepción de aula como espacio de convivencia en torno al saber, que posibilita un reconocimiento de todos como actores activos, del estudiante como protagonista en el proceso de aprendizaje y del docente como mediador entre el estudiante y el saber.

Al estudiante se le permite actuar libremente, expresar sus razones y tomar postura frente al discurso del profesor que, a su vez, reconoce no ser poseedor de la verdad y que su perspectiva sobre algún tema es siempre susceptible de crítica. Lo que sostiene la autoridad del docente no es el ejercicio de su función sino la capacidad argumentativa, como experto, frente a los estudiantes. *"En la clase de discurso, el discente es un interlocutor pedagógico, no un objeto pedagógico. La pedagogía se coedifica conscientemente. La pedagogía no es una cosa que proyectan los maestros solos"*¹⁴.

Además, de sólidos saberes, la escuela y sus pedagogos generan en sus educandos capacidad crítica y alternativas de paz, justicia y libertad en la convivencia entre diferentes, es decir, resignificación del sentido de la vida a pesar del contexto de violencia.

Si el objetivo de un proceso educativo es la justicia, la libertad, la paz y lo que estos conceptos implican como determinación de vida, hay que comenzar a formar personas analíticas, críticas, solidarias, capaces de vivir en la diferencia, y desechar las teorías fáciles del exitismo y la competencia, de la mediocridad, de la ausencia de compromiso, del aprendizaje por el aprendizaje, de la disciplina y de la uniformidad.

Corresponde también al sentido de la educación integral, de la formación del sujeto

autónomo y responsable, problematizador de su vida, de su contexto y de su futuro. La educación como acción comunicativa parte desde la realidad del otro, en especial la de aquellos que son víctimas de la miseria y la injusticia heredada en nuestra cultura. Nadie merece más respeto y una profunda delicadeza en el trato, que un niño pobre que llega a la escuela con hambre, con su futuro hipotecado y probablemente con su familia destrozada -súmesele hoy en día el trauma del desplazamiento-. El maestro es su última esperanza de respeto, su último asidero hacia el bien y su último refugio de bondad; es su comunicación desde su presente violento y marginal con un futuro resignificado para su dignidad y su desarrollo integral personal pleno.

Además de toda la carga de desencanto por la vida social y política por una parte y las salidas signadas en el inmoral discurso del individualismo a ultranza disfrazado de optimismo, automotivación y positivismo que convierte a las personas en seres para la competencia en la búsqueda de un solo resultado: éxito individual a como dé lugar (*"ser ganador"*) propias de este decadente y desfalleciente postmodernismo que se afianza con toda su influencia y con consecuencias prácticamente inevitables, es muy importante que los educadores nos planteemos preguntas que problematicen nuestro quehacer frente al desgarramiento social que origina el desplazamiento en su contexto de marginalidad y abandono:

¿Qué podemos hacer desde la educación para formar personas para la paz y de convivencia social?

¿Cómo formar personas competentes para el amor de justicia, la verdad y la responsabilidad en la libertad?

Pero, primero que todo, la pregunta que puede ser una de las fundamentales:

¿Nos interesa hacerlo? ¿Están el Estado, la Comunidad, la Familia y el Maestro, inclusive el mismo estudiante, interesados en educar (y educarse) integralmente, en pensar con futuro, o sólo en el día a día de la sobrevivencia, del salario o de la acción política de efectos inmediatos de corto plazo?

La comunidad educativa: responsable de su propia formación

La escuela, más que la sumatoria de salones de clase es un espacio educativo de encuentro entre estudiantes y docentes en torno al saber, saber saber, saber hacer y saber ser. En este escenario, la relación pedagógica fomenta y permite problematizar el presente y analizarlo críticamente para resignificar su futuro en términos de la solidaridad social y la dignidad humana.

Este escenario pedagógico posibilita ambientes de formación en los que la autoridad del docente es reconocida como legítima en la medida de la apropiación crítica de un saber, en la forma como ese saber se reconstruye en los estudiantes y en el desarrollo comprometido del testimonio humano del docente frente a los educandos. *"..Los fundamentos de la experiencia educativa se encuentran en el mundo cotidiano de los estudiantes y de los maestros, porque sólo en él se encuentra una implicación realmente significativa. En los sentidos de la vida cotidiana encontramos las causas de la acción y de los móviles y, por consiguiente, todo ello es práctico y efectivo. El sentido radica en la lengua cotidiana y la experiencia y el móvil, en la acción cotidiana. Estas, a su vez, se sedimentan en orientaciones o esquemas, que son reservas de adhesiones, disposiciones o creencias. El conocimiento nuevo, abstracto y formal y las disposiciones conexas tienen poco efecto sobre el discente sino se asocian estrechamente a las realidades cotidianas."*¹⁶

Normalmente el docente establece en el currículo los contenidos a los que un grupo de estudiantes debe acceder durante un tiempo determinado, para dar cumplimiento a un nivel esperado de aprendizaje, que les ayude a desempeñarse como competentes en su área. Sin embargo, el discurso teórico sobre una materia en particular no requiere, solamente, que el docente sea especialista en esa área sino que, además, necesita un saber adicional para hacer que ese discurso sea realmente aprendido por los estudiantes y que éstos, se formen como seres humanos con criterios de acción en todos los ámbitos de la vida cotidiana. *"La educación es un proceso de culturización: un paso a una forma de vida. Su medio es la lengua y la experiencia; su método, el diálogo y, su producto, la cultura. Únicamente se logra cuando un estudiante cambia de vida, no cuando sólo cambia un rincón de su cabeza."*¹⁷ Esto es, en buena parte, lo que representa resignificar, desde un presente marginal y violento, el sentido de futuro de los estudiantes. Que no lo consigue un solo maestro, coordinando un proyecto en Derechos Humanos, por bien que lo haga, sino un esfuerzo permanente y comprometido de todos los docentes como líderes de la comunidad educativa.

La relación docente-alumno deja de ser una relación unidireccional, basada en un discurso de la ciencia, para convertirse en una relación compleja, que incluye habla y expresiones corporales, dentro de un escenario que requiere ser resignificado y re-creado día a día. Uno de los filósofos más representativos del siglo XX, el alemán K. Jaspers, en otro contexto, reflexionando sobre la universidad, decía en cuanto a la formación: *"La formación es un estado adquirido. Se llama formado a un hombre que lleva impresos los rasgos correspondientes a un determinado ideal histórico. (...) Es común a los*

¹⁴ Ibid., P. 49.
¹⁵ Ibid., P. 109.

¹⁶ Ibid., p. 41.
¹⁷ Ibid., p. 42.

ideales de formación el sentido de la forma y del autodomínio, y también el sentido de que, por el ejercicio, la formación debe transformarse en una segunda naturaleza."¹⁸

La necesidad de la formación debe llevar al docente a construir planes de acción en donde se involucre la participación activa de los estudiantes desde sus saberes previos. El docente debe procurar un acercamiento no sólo discursivo sino emotivo con los estudiantes a fin de conocer mejor los contextos de vida donde se desenvuelven y concebir de manera holística el conjunto de factores de tipo cognitivo y emotivo que pudieran generar dificultades de aprendizaje en sus estudiantes.

La acción pedagógica debe involucrar no sólo las estructuras generales de los procesos de entendimiento de las que puedan deducirse condiciones de participación sino que, además, debe tener en cuenta una caracterización de las disposiciones comportamentales de los sujetos frente a situaciones de aprendizaje que se construyen en el aula y reflejan la vida y el contexto cotidiano.

Cuando la acción docente se orienta por el modelo de acción estratégica, el discurso estará siempre referido a la acción del otro; no se establecerá una clara diferencia entre las funciones del docente y las de los alumnos, ya que aquellos tendrán como metas las acciones de éstos y en consecuencia, el estudiante no tendrá oportunidad de pensar sobre lo que vive en el aula ni, mucho menos, sobre lo que le están enseñando; sólo debe repetir y decir lo que el docente quiere escuchar.

Cuando la acción del docente se funda en el modelo de acción comunicativa, se construye un esfuerzo por orientar el discurso de la clase hacia la reflexión de los estudiantes, creando condiciones de posibilidad para interesarlo en los

asuntos de la ciencia, que trata como asuntos propios de su experiencia. El estudiante tendrá ocasión de enfrentar directamente una realidad que lo cuestiona y ante ello, buscar respuestas en las teorías y confrontarlas con su propia experiencia, recontextualizando el saber. En esta lógica, el docente no se opone ni se interpone en el interés del estudiante sino que lo resignifica con sentido; su tarea se enriquece en tanto que, al mostrar una variedad de caminos por los cuales se puede avanzar, su mismo caminar le permite enriquecer su propia experiencia de vida.

Desarrollo del proyecto educativo institucional en derechos humanos, resolución de conflictos y convivencia¹⁹

El Proyecto Educativo Institucional (PEI) es la propuesta cultural de organización de la tarea educativa en un establecimiento escolar, responde a unos principios, fines educativos y políticos del país y a unas necesidades de la Institución y su entorno. Este pretende transformar la realidad escolar partiendo de ella.

En tanto, la Constitución Política señala que *"la educación formará al Colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia"*, (Art.67) y la Resolución 01600 de 1994 dice que *"Es necesario contribuir desde la institución escolar, a través de los medios más adecuados, en la formación de una cultura política y democrática para superar las crisis que afecten la convivencia social"*, todo proyecto educativo institucional deberá ser ante todo un proyecto en y para la democracia y el ejercicio de los derechos humanos, y desde esa perspectiva organizar toda la vida escolar, el conocimiento, las relaciones de convivencia, la formación afectiva, ética, estética y moral, la administración escolar, etc.

Así, adelantar un proyecto educativo en formación ciudadana, derechos humanos y democracia, debe tener como fundamento el sentido educador en y para la participación. Ello permite impulsar y gestar dos procesos simultáneos: la organización escolar y la convivencia.

El primero, hace referencia al proceso de construcción de la vida escolar, esto comprende el gobierno escolar y las otras instancias organizativas que lo respaldan; el segundo, plantea el debate, concertación y vivencia de los principios y normas que regulan las relaciones en la institución educativa.

Con la puesta en marcha de estos dos procesos se busca recrear y ampliar el ejercicio de la dirección y toma de decisiones, soportadas hasta ahora en roles de rectoría, dirección o coordinación de la institución escolar, hacia organizaciones colegiadas en las que tengan cabida representantes de todos los estamentos de la institución. En últimas, lo que se plantea es el compartir la función de organización y dirección como garantía de la participación sustantiva de quienes hacen la vida escolar; ello incluye la intervención en la toma de decisiones que los afectan y la elaboración de las normas, en condiciones de racionalidad y de simetría.

Como autoridad máxima, el gobierno escolar debe estar atento a promover la organización de todos los estamentos que confluyen en la institución, instancias desde la que cada uno debate y plantea sus intereses, necesidades y expectativas de una manera organizada. En este sentido, se conforma el consejo de profesores, de estudiantes, la asociación de padres de familia y la organización de los funcionarios encargados de la parte administrativa del establecimiento.

De esta manera, posibilita el ejercicio de la participación plena de todos en el desarrollo de la vida del plantel, al tiempo que incide en el entorno local y nacional. Es un proceso a mediano

plazo que se complementa y transforma cuando las evaluaciones o las demandas de la mayoría así lo requieran.

Las dificultades y obstáculos con las que se puede encontrar este proceso de construcción democrática, entre otras, pueden ser:

Una tradición en el manejo espontáneo de recursos (materiales y económicos), tiempos y capacidades que no permite ver la necesidad de planificación, frenando la consolidación de un esfuerzo organizativo.

El acostumbrado manejo, inconsciente en algunos casos, de las decisiones por vía personal del rector o director; ya sea por angustia ante lo lento del proceso democrático o por efecto del autoritarismo, ya que está en juego su propio poder.

El trabajo o desarrollo del Consejo Directivo guiado más por lo inmediato que por lo importante, ya que en forma constante se olvidan los fines de la institución. Esto conduce a que no se reflexione el contenido teórico pedagógico de los fines, ni la manera como se están concretando en la cotidianidad escolar.

El reconocido peso de la tradición escolar y social que desconoce la participación en la toma de decisiones, ha mantenido en la heteronimia a la mayoría de los estudiantes y maestros, expresándose en la indiferencia frente a los asuntos de la institución escolar y la entrega de su capacidad de decisión a otros, actitud cómoda que exime de responsabilidades y compromisos.

La fuerza de la tradición oral de nuestro pueblo y de la cual la escuela no se salva, a pesar de ser el espacio por excelencia donde se aprende y ejercita la escritura, ha llevado a que se desaproveche el registro escrito, la sistematización de las vivencias y las prácticas pedagógicas. Esto es lo que históricamente ha contribuido al empobrecimiento del maestro y de su discurso pedagógico.

La prevención frente al debate por temor al conflicto y/o a no admitir otros puntos de vista que generalmente se niegan bajo la consideración o pretexto de "perder tiempo".

18 JASPERS, Karl. La idea de la universidad. Montevideo: Sur, 1995. p. 417.

19 Esta parte con fundamento en: VECINO PICO, Álvaro, ACEBEDO AFANADOR, Manuel José. Hacia la Vivencia de los Derechos Humanos en la Escuela. Bucaramanga: FUNPROCEP, 2001.

La participación inicial de los estudiantes, padres y madres de familia en condiciones de asimetría frente a los maestros y directivos docentes que siempre han detectado el poder en la escuela. En tanto la institución escolar siempre ha sido dirigida por personas adultas, sus reuniones siempre son pensadas para tales, generando agotamiento en los alumnos y muchas veces en los padres de familia; de igual manera, se ven enfrentados a abordar temáticas sin mucho conocimiento en un primer momento.

De la misma manera, la organización del Proyecto, en el marco de un PEI sólido, flexible, centrado en la dignidad humana y la formación integral, requiere el compromiso organizacional de los diferentes estamentos de la comunidad educativa:

El Consejo de Maestros: organización cuyo propósito es promover y recoger las inquietudes pedagógicas, profesionales y gremiales, tanto del saber como de su práctica, que aporten a la construcción del PEI. La organización implica no sólo las reuniones generales, sino también la conformación de grupos de trabajo alrededor de intereses de orden pedagógico, profesional y gremial.

La organización de los maestros puede encontrarse, entre otras, con dificultades como:

La poca preocupación por debatir y enriquecer el saber y la práctica pedagógica, igual que el excesivo peso que tiene la escolaridad de la vida académica que no permite dar otros tiempos para el trabajo del conocimiento.

La marcada tendencia al ejercicio individualista, de larga tradición; esto impide crecer en el ejercicio de la enseñanza y la poca valoración de la teoría como posibilitadora de la transformación de la práctica o de la comprensión de los problemas pedagógicos que los inquietan.

La resistencia al cambio de educadores, algunas pasivas pero otras en abierta oposición al

Proyecto, sin proponer alternativas, además de la poca o nula disponibilidad de colaboración en los subproyectos del Proyecto Educativo porque se considera que son pérdida de tiempo frente a "lo principal" (enseñar conceptos -cumplir el programa-), por falta de compromiso para realizar una labor diferente a la pura enseñanza o de desmotivación por las actuales condiciones de inestabilidad laboral de muchos docentes.

Con respecto a este último punto, cierto desprendimiento y generosidad con el manejo de su tiempo son indispensables para la institucionalización de cualquier subproyecto del PEI, teniendo presente, de manera fundamental, que no son "pérdida de tiempo" sino ganancia en la formación. De pronto es más "útil" para el estudiante de sectores marginales y con traumas del desplazamiento, la formación en resolución de conflictos y la resignificación de su futuro que el aprendizaje mecánico de conceptos sin mayor asidero en su vida real o sin mayor perspectiva en su futuro.

Si cada docente (de todas las áreas) dedica sólo ocho horas anuales (dos por bimestre) al proyecto en Derechos Humanos para que él mismo las desarrolle en talleres integrados, el impacto formativo será inmensamente provechoso para el estudiante. Más aun, si cada maestro acompaña una vez al año al proyecto en una de las actividades extra-pensum.

El Consejo Estudiantil: promueve y regula relaciones democráticas entre los estudiantes y de estos con los otros estamentos, recoge inquietudes, expectativas e intereses para ser planteados en el Consejo Directivo y el Consejo Académico, promueve la elección del Personero Estudiantil y otras representaciones, a la vez que se asignan funciones y se da sus propios estatutos. Crea conciencia de la importancia de la participación y organización estudiantil como ejercicio en la formación ciudadana.

Es importante que la institución diferencie al personero de los estudiantes de los

representantes estudiantiles. Aquél cargo, creado por la Ley General de Educación da la responsabilidad a un alumno de defender los derechos de sus compañeros.

Así mismo, se encuentran dificultades como:

Las condiciones de heteronimia, muy comunes entre los jóvenes de sectores populares, dificultan la expresión de los estudiantes y la exigencia de sus derechos. En los inicios, no hay suficiente interés para postularse y permanecer en los organismos de representación.

La falta de interés por lo político y lo social.

La falta de un espacio físico y tiempo para las reuniones estudiantiles.

Las asociaciones de padres de familia: encaminan sus esfuerzos para representar y participar activamente en el gobierno escolar, en el contexto de los fines del proyecto institucional, del crecimiento integral de los educandos y del desarrollo comunitario en general.

En el camino de la construcción de un PEI, son los estamentos que más toman tiempo en entender y transformar su papel en la organización y dirección escolar; esto tiene que ver con las funciones que tradicionalmente se les ha asignado, en el caso de los padres y madres de familia, se han considerado como un apoyo económico ante las carencias de la institución.

El proceso de organización de éstos últimos cuenta con dificultades como la influencia negativa del entorno, que conlleva prácticas clientelistas y burocráticas, reproducidas en la escuela y la sumisión de muchos de los participantes que actúan sólo para agradar a los directivos docentes y no por un compromiso real con los fines de la institución y de la comunidad.

Hay también angustia como producto del desespero causado por el malentendido "desorden" y "pérdida de tiempo" que genera la expresión de los diferentes estamentos o personas que antes no tuvieron la posibilidad de pronunciarse y participar en los procesos de deliberación y decisión. Se debe tener en cuenta

el reconocimiento del otro como un interlocutor válido, aunque ese otro tenga seis o siete años, teniendo en cuenta, por supuesto, aspectos como edad y desarrollo intelectual y moral para asimilar los aportes en el nivel propio de cada persona.

El pacto de convivencia

En este contexto, le corresponde al Gobierno Escolar y, dentro de él, al Consejo Directivo del plantel, la promoción de un instrumento como el Pacto de Convivencia que corresponde a lo que se ha venido denominando Manual de Convivencia. La decisión de hablar de Pacto y no de Manual responde a lo que implica cada término. "Pacto" literalmente hace referencia a estilos democráticos que generan relaciones de negociación y acuerdos; mientras "Manual" es una guía escrita y abreviada de nociones, su sentido es "llevar de la mano".

El propósito del pacto de convivencia es la regulación de las relaciones entre todos los miembros de la institución escolar. Este, y más que él, la convivencia, quiere superar el carácter autoritario de los contenidos y prácticas de los reglamentos escolares; por esto, se construye con la participación de directivos docentes, maestros, estudiantes y padres de familia e, igualmente, para todos los estamentos, no sólo para los estudiantes como siempre ha sido el tradicional reglamento escolar.

El Pacto de convivencia más que un decálogo de normas debe ser un conjunto de principios que pueden ser de tres clases: principios reguladores o mínimos éticos, principios procedimentales y principios pedagógicos.

Los principios reguladores son el conjunto de criterios que determinarían las relaciones entre las personas. Son un conjunto de valores morales porque están formulados buscando alcanzar una ética civil.

La configuración de un deber ser a partir de valores ciudadanos puede ser representado por lo

que Adela Cortina ha denominado una ética de mínimos. Así, lo que hace a la moral cívica, se encuentra en el contexto de una moral de mínimos, es decir, de aquella moral que únicamente propone los mínimos axiológicos y normativos compartidos por la convivencia de una sociedad pluralista e incluyente. Lo que, expresado en otras palabras, quiere decir que habría un presupuesto axiológico mínimo indispensable para adelantar relaciones interpersonales e interinstitucionales basadas en la dignidad humana. Esto resulta definitivo cuando las instituciones escolares entran a considerar lo que sería el pacto de convivencia.

Aunque entre los términos "reglamento" y "manual de convivencia" se reconocen diferencias en su significado, ellos comportan un sentido del poder que en la práctica de la escuela ha operado en una sola dirección, de arriba hacia abajo, de directivos, pasando por docentes hasta llegar a los alumnos.

Más que un nombre, lo que se necesita es construir un nuevo sentido, una nueva forma de proceder, una nueva forma de estar en relación con los otros. Unas relaciones en las que se pueda concertar o pactar sin negar al que piensa o actúa diferente. Más que hablar de "manual" por oposición a "reglamento", lo que hay que hacer es negociar y pactar mejores formas de relacionarse y resolver los conflictos.

Si los derechos humanos son la conciencia moral conquistada por la humanidad, la escuela los debería reconocer como los reguladores de las relaciones humanas, además de promoverlos, defenderlos y hacer prevalecer su vigencia. Proceso que se debe trabajar a diario, en la construcción de una nueva cultura, tanto desde lo procedimental como desde lo pedagógico.

Los principios procedimentales buscan superar la naturaleza normativa que tienen los reglamentos escolares, se presentan como las instancias a que se acude para dar cumplimiento o hacer vigentes los principios reguladores. No

tendría sentido enumerarlos pues depende de los alcances de la concertación, sin embargo se pueden mencionar como consustanciales a la vigencia de los derechos humanos. Entre otros estarían el diálogo, la participación y la investigación.

Los principios pedagógicos se inscriben en el terreno propiamente dicho de la formación. Se presentarían como una doble intención: por una parte, buscarían favorecer los procesos de desarrollo moral de las personas, al tiempo que se constituyen en los dispositivos con los cuales se pasa de posturas excluyentes a actitudes de convivencia.

La construcción de un pacto de convivencia es un proceso continuo y a mediano plazo, ya que implica recoger las iniciativas desde los diferentes estamentos, discutirlos, negociarlos y llegar a acuerdos. Este es un instrumento flexible, debe tener en cuenta la realidad cambiante, por tanto, es susceptible de revaluaciones.

La pedagogía problémica y la formación en derechos humanos

La pedagogía problémica propone un tipo de educación que tiende al desarrollo integral de las potencialidades humanas y a la promoción social del medio educativo y su entorno de influencia. En ella se combinan la actividad sistemática independiente de búsqueda por parte de los alumnos, con la asimilación de las conclusiones ya preparadas de la ciencia, la resignificación de conceptos, métodos y resultados y el sistema de métodos de estructura. El proceso de interacción de la enseñanza y el aprendizaje orientado a la formación de la concepción social del mundo en los alumnos, la independencia cognoscitiva del estudiante, con motivaciones estables y reales de estudio y desarrollo de las capacidades mentales (sobre todo las creativas) durante la asimilación de conceptos científicos; y modos de actividad, que están determinados por el sistema de

situaciones problemáticas asumidas desde la realidad concreta que conforma el entorno vital del estudiante.

Este método se basa en que el pensamiento es un proceso creador; por lo tanto se dirige a los alumnos en la búsqueda científica, en la resignificación de su vida y en los cambios en su entorno, de acuerdo con sus posibilidades.

La enseñanza problémica consta de un cuerpo de categorías y de métodos problémicos.

Categorías problémicas

Las categorías permiten a los alumnos descubrir y conocer el objeto de estudio y llegar a su esencia. Entre las categorías fundamentales de la enseñanza problémica se encuentran:

Lo problémico: preside todo el proceso de la enseñanza problémica. Es la expresión de la inquietud investigativa mediante la relación entre lo reproductivo y lo productivo.

La situación problémica: es un estado de dificultad que surge en el alumno cuando, ante una situación dada, no puede explicar lo que sucede con los conocimientos y habilidades que tiene, por lo que debe hallar un nuevo procedimiento para actuar o para resignificar algún aspecto de su propia vida.

La situación dada constituye la contradicción entre lo conocido y lo desconocido, entre lo deseable y lo posible, entre la realidad y su transformación, que funciona como fuente de desarrollo de la actividad cognoscitiva. Es un momento pedagógico que provoca preguntas y el afán incansable de hallar respuestas debido a la necesidad y a la curiosidad que se origina.

La situación problémica refleja la relación contradictoria entre el sujeto y el objeto de conocimiento en el proceso de aprendizaje. Surge cuando el sujeto no puede determinar la esencia

del fenómeno por carecer de los elementos necesarios para el análisis. Solo mediante la actividad creadora podrá resolver esta situación o darle nuevos significados a su actuar en el mundo.

La situación problémica tiene dos aspectos básicos: el conceptual y el motivacional. El primero refleja la propia contradicción. El segundo expresa la necesidad de salir de los límites del conocimiento que impiden resolverla y expresa el impulso de descubrir lo nuevo a partir de elementos ya asimilados.

La situación problémica equivale a lo desconocido y el problema docente equivale a lo buscado o a lo que se pretende resignificar.

Tareas y preguntas problémicas: La situación problémica debe resolverse mediante tareas cognoscitivas y proyectivas que lleven a su solución o al camino de la resignificación de sentido en la situación dada.

Las tareas cognoscitivas pueden ser de distintos tipos: de ejercitación, de fijación, de búsqueda, de reconstrucción, de resignificación e investigación. Su utilización en el proceso docente depende del nivel de complejidad de la actividad del estudiante; con el fundamento en la siguiente perspectiva: *"aprender a conocer y aprender a hacer, que son en gran medida indisociables, pero lo segundo está más ligado a lo profesional, teniendo como tarea cómo enseñar al alumno a poner en práctica sus conocimientos, y cómo adaptar la enseñanza al futuro mundo de trabajo que no le es previsible?"*²⁰

Las tareas problémicas son aquellas que se organizan para la búsqueda de elementos nuevos; en su base subyace la contradicción entre lo que hay y lo que el discente quiere lograr. La tarea Problemática tiene como elementos fundamentales a las preguntas, que pueden o no ser problémicas.

La pregunta se argumenta y contesta de una vez, es un eslabón de la cadena de

20 DELORS, Jacques. La Educación encierra un tesoro. Bogotá: Planeta, 1999. Pág. 99

razonamientos, expresa en forma concreta la contradicción sobre los conocimientos y los nuevos hechos.

Las tareas y preguntas se deben combinar racionalmente teniendo en cuenta su interrelación y su lugar en el sistema categorial de la enseñanza Problemática. Teniendo en cuenta las diferencias básicas en el desarrollo de las capacidades de aprendizaje en cada nivel de evolución de la inteligencia humana²¹.

En este sentido, se proporcionan los espacios académicos curriculares (de pensum y extrapensum), para que se reflexione críticamente sobre la vida presente y las posibilidades futuras, la comprendan y se decidan a articularse de manera ética, crítica, creativa y dinámica en su desarrollo o, en ambientes de conflictos violentos, resignifiquen los contenidos vitales de su existencia y puedan encontrar sentido a la construcción de su futuro, aun en contextos gravemente traumatizados por la violencia y por fenómenos como el desplazamiento.

La exigencia fundamental del proceso de enseñanza problemática y de la clase problemática, como eje fundamental de este método, es la de desarrollar en todos los estudiantes la capacidad individual y grupal para asimilar y crear conocimientos a partir de su propio esfuerzo, en la misma medida que descubren el sentido profundo y alterizante de su existencia en el marco de la dignidad humana; por esto la clase problemática es un taller de trabajo, cuya materia prima fundamental es la realidad, la historia del estudiante y el conocimiento y las herramientas de labor, el método problemático y los recursos didácticos.

En la clase problemática lo importante no es que el estudiante aprenda contenidos secuenciales de saberes más o menos arbitrarios -a gusto de un texto o del docente-, los que sin

duda va a olvidar pronto; sino que desarrolle su atención, la agudeza de su observación, el razonamiento abstracto, su voluntad y disciplina de trabajo, su capacidad creadora, su imaginación, sus emociones y, en fin, todo el conjunto de elementos intelectuales y afectivos que le faciliten encontrar permanentemente la significación de su existencia y de su futuro y, además, el acceso al conocimiento en el momento que lo requiera; de esta manera, incluso la propia escuela en ambientes de conflicto se resignifica permanentemente sobre su papel "*como un proceso social-histórico en permanente cambio*".

Es importante proporcionarle al alumno los resultados de la investigación como conocimiento científico, lo mismo que proporcionarle el sentido de la científicidad que "*nos insta a un delicado equilibrio entre una apertura sin barreras a las nuevas ideas, por muy heréticas que sean, y el escrutinio escéptico más riguroso...*"²²; pero, en escenarios de conflicto, es aun mucho más importante re-crear permanentemente a la escuela con el fin de que el estudiante descubra posibilidades para que reconstruya su vida, encuentre nuevos sentidos a su existencia histórica, supere los traumas de los conflictos violentos, en un proceso de formación problemática que conduzca a la autonomía del alumno.

No se limita al conocimiento, sino que supone aprehender el mundo para que sus circunstancias en la escuela se pongan a favor del estudiante y le permitan al alumno comprender, en la medida de sus posibilidades, la esencia misma de la vida, al lado de la ciencia y sus métodos. Se rompe así el esquema del requisito-previa-trabajo-calificación y se posibilita el conocimiento del mundo con todas sus fascinaciones y sin temor al error; pero con una evaluación rigurosamente crítica, porque una de

las razones que permite el avance de la ciencia es la posibilidad de la equivocación y su superación a través de la autoevaluación, la heteroevaluación y la coevaluación y del análisis mismo del contenido del conocimiento -no del castigo-; como parte connatural del proceso del conocimiento y del desarrollo intelectual y científico.

La principal fuente problemática, el espacio en el que nacen y desarrollan las necesidades de conocimiento, lo constituyen, para el alumno, su vida cotidiana, sus experiencias sociales y afectivas, sus traumas psicoafectivos, sus inquietudes teleológicas, sus ilusiones y esperanzas. La existencia social del alumno con sus múltiples interrogantes debe llegar a la clase y estructurarse en la situación problemática, agotar en ella el saber social y crear la necesidad y la posibilidad de reconocimiento humano, académico y científico. El más elemental de todos los problemas, la más trivial de todas sus inquietudes puede ser el punto de partida de un proceso cognoscitivo inconmensurable o de la resignificación misma del sentido de su vida hacia el futuro y en su contexto, incluso a pesar de su mismo ambiente presente. La vida no sólo es la cantera de la que surgen las necesidades de conocimiento, el conocimiento mismo y las situaciones traumáticas que el alumno debe superar, sino que ella se constituye por sí misma en el más importante y rico recurso didáctico: los procesos didácticos deben estar atravesados en cada uno de sus momentos por las necesidades, enseñanzas y recursos con que la vida social se revela ante el inventario existencial del alumno y del mismo maestro.

Formalmente la clase problemática se manifiesta por un orden entrópico (máxima dispersión - mínima organización), la multidimensionalidad de la existencia humana, la pluralidad de pensamiento, la heterogeneidad de inquietudes; en fin, la democratización de la palabra y el

reconocimiento generan una dinámica de contrastación diferente de las formas disciplinarias compulsivas, que no son útiles en ambientes con graves carencias psicoafectivas y materiales.

En lo intelectual, además, los procesos problemáticos tienen su propio orden, crean su propia dinámica de desarrollo, en ella confluyen las más variadas inquietudes que se articulan en torno a un principio de organización, según el cual todos los puntos de vista son igualmente respetables, sin importar cuáles sean las objeciones, pues éstas deben formularse argumentadamente y en el momento oportuno. De esta manera se desarrolla la cultura de la confrontación intelectual en un foro abierto al conocimiento, a la creación, aprehensión y búsqueda constante. Se educa en la tolerancia y en el rigor del debate, en el asombro y en el escepticismo científico permanentes.

La labor problemática comprende distintos momentos que pueden enumerarse en orden de desarrollo lógico, sin que por esto sean de curso forzoso²³:

- Conversión del problema común en situación problemática.
- Precisión de la situación problemática en la pregunta central.
- Desglosamiento del problema central en preguntas problemáticas (Dividir el todo en sus partes para su análisis interactivo).
- Determinación del conocimiento faltante o de la situación psicoafectiva por superar.
- Definición del método para la búsqueda de ese conocimiento o para confrontarse psicoafectivamente.
- Respuesta a las preguntas problemáticas.
- Solución del problema central.

21 ZUBIRÍA SAMPER, Miguel de. Pensamiento y Aprehendizaje: los instrumentos del conocimiento. Santafé de Bogotá: Fundación Alberto Merani, 1994. Capítulo V: "Tipos y formas de pensamiento". Págs. 105 a 147

22 SAGAN, Carl. El mundo y sus demonios. Bogotá: Planeta, 2000. Pág. 46

23 MEDINA GALLEGOS, Carlos. La Enseñanza Problemática. Op. Cit. Pág. 40

En todo este proceso la pregunta problémica constituye el eje central en torno al cual gira la labor problémica. La pregunta es un componente obligado y se integra al sistema con la tarea, el problema y la situación problémica, no solo como parte de una tarea, sino como la expresión lógica del problema y el motor que impulsa al sujeto a la solución del mismo.

La característica fundamental que tiene la enseñanza problémica es la de utilizar, no sólo los conocimientos del saber-objeto de estudio; sino de otros saberes científicos, del saber artístico, del filosófico, de la sabiduría popular, y de otras disciplinas que le posibilitan –en forma crítica y por medio de métodos científicos-, del conocimiento de los fenómenos en un espacio de mayor complejidad, sobre todo en escenarios de conflictos violentos o con situaciones post-traumáticas, productos de violencias entrecruzadas.

Métodos problémicos

Las categorías anteriormente expuestas se ponen en función por determinadas vías, que son los métodos de enseñanza.

Es saludable tener presente que cualquier listado de ejemplos de la didáctica no va a agotar la imaginación del maestro y la utilización creativa de los recursos propios del medio.

Algunos ejemplos, entre otros:

Exposición problémica: en la cual crea sistemáticamente situaciones problémicas que el estudiante resuelve exponiendo la dinámica de la formación y del desarrollo del concepto; es decir, muestra al alumno cómo solucionar la contradicción implícita en la situación problémica. El profesor que conduce la exposición demostrando la dinámica de formación y desarrollo de los conceptos, planteando problemas que él mismo resuelve.

Al explicar el material durante la exposición problémica, el profesor puede, ante un problema, proponer las posibles hipótesis y discutir alrededor de la solución. El profesor demuestra dónde está la solución y cómo lograr saber lo desconocido con un orden lógico tal que haya una sucesión adecuada de los conocimientos en relación directa con el propio contenido; pero no *muestra* lo desconocido ni conduce a resignificaciones preestablecidas, eso lo logra el estudiante con su método –acorde con un proceso vital y científico-, su esfuerzo, su capacidad de leer la realidad y los documentos y con su razonamiento.

La exposición problémica es verdaderamente demostrativa, colabora al razonamiento científico, incrementa el interés y posibilita la resignificación del futuro en escenarios problémicos.

Búsqueda parcial: El profesor organiza la búsqueda de la solución del problema planteado; no lo resuelve, pero estimula al estudiante en la búsqueda. Con este método los alumnos analizan documentos y realizan actividades prácticas.

Conversación Heurística: Este método refleja los resultados del trabajo de búsqueda independiente de los estudiantes. Mediante la discusión se orienta la solución de un problema sobre la base de preguntas y tareas o a partir de la experiencia personal se realizan propuestas innovadoras positivas, es la búsqueda de alternativas y la resolución de problemas inesperados a partir de datos previos.

Investigación formativa: Parte necesariamente de los tres métodos descritos anteriormente. Constituye un cúmulo de experiencias cognoscitivas y un alto grado de independencia y de actividad creadora²⁴. Hace referencia a los

primeros niveles de investigación formativa, como el esfuerzo por re-conocer su propia realidad, darle sentido a los actos y re-significar el sentido del futuro, y a la práctica constante de los diversos tipos de investigación, de acuerdo a cada objeto de aprendizaje o del conocimiento.

Sociodrama: Es la organización de los estudiantes para representar situaciones de grupo (escolares, familiares o sociales) que correspondan a situaciones de contraste: lo que la realidad me propone y lo que nosotros le proponemos a la realidad para transformarla. Es el uso del teatro en el aula de clase. No puede permitirse la burla, el sarcasmo o la descalificación agresiva de personas ni se debe permitir que se ridiculicen durante la actuación a personas. En todos los casos, debe referirse a situaciones y no a personas identificables. Debe partir de un hecho plenamente analizado y concluir con una propuesta reflexionada en grupo.

Psicodrama: Aunque es similar al sociodrama, es más profundo y especializado porque hace referencia a experiencias más del orden individual. Se utiliza en pequeños grupos, dentro de ambientes de mayor confianza y privacidad, con mayor madurez en el trato, pues fácilmente identifica personas al representar situaciones. El psicodrama se refiere a la representación de vivencias puntuales, generalmente sumamente traumáticas, que requieren un alto grado de delicadeza y profesionalismo en el trato.

El cine foros, disco foros, poemarios, etc., de grupo, escolares o comunitarios: Es un recurso muy útil, provechoso y sencillo de usar. Requiere, eso sí, de una adecuada preparación de materiales y del guión didáctico. Se puede hacer con películas, canciones, poemas, etc. Puede proponer varias cosas, pero en todo el caos, por contraste, para que surja la situación problémica:

- Del poema, canción o película con la realidad.
- Del poema, canción o película con otro que emita un mensaje de contraste.

Se debe tener presente que el análisis no debe convertirse en un discurso moralizador del docente. Éste actúa únicamente como guía y moderador, debe ser el grupo el que conduzca a la reflexión. Inclusive se puede usar con padres de familia sin necesidad de proponer explícitamente el mensaje. Se presenta la película y luego se entrega un volante. A veces el silencio permite la interiorización y produce más efecto que las largas peroratas.

La ejemplificación: Hace referencia a la puesta en común de situaciones, testimonios inmediatos, procesos o personas que han propuesto mecanismos alternativos y dignificantes para la construcción histórica de su medio. Se deben privilegiar los que el estudiante conozca y pueda palpar en su medio, pero también es válido el uso de personas lejanas en el tiempo o en el espacio (Gandhi, Teresa de Calcuta, Martín Luther King, etc.) o de instituciones ejemplarizantes de orden local, regional o internacional. Es un recurso permanente y muy efectivo. Su uso puede generalizarse entre todos los docentes. Éste es una forma sencilla como todos los maestros de todas las áreas pueden colaborar en el sentido formativo de un proyecto en Derechos Humanos.

Virtualización de mensajes: Puntualizaba un maestro que “es como el uso de la educación virtual pero sin computador” y tiene toda la razón. Es el intento que hace el maestro o la institución escolar de hacer presencia en el lugar a donde no puede ir físicamente por medio de circulares, mensajes en agendas, afiches, pasacalles, grafitis, volantes, carteleras, etc., que trascienden a la escuela, llegan a la familia o a la

24 SALCEDO, Inés y otros. Metodología de la enseñanza de la Biología. La Habana: CEPES, 1999. Pág. 93

comunidad y no requieren explicación. Generalmente hacen un alto uso de la imagen de impacto (sin caer en lo grotesco), con poca utilización de mensajes escritos.

Los convenios inter-institucionales

Es uno de los aspectos que requieren un alto nivel de compromiso de la dirección escolar y de los diferentes estamentos de cada Institución Educativa. Ellos van a suplir o a coadyuvar en la formación, a los maestros, en aquellos aspectos que no son de su dominio disciplinar o para enfrentar situaciones nuevas (como es el caso del trato de los niños desplazados con estrés post-traumático).

Otra de las ventajas de este tipo de convenios con universidades y ONG es la ausencia de costos o su minimización a niveles manejables para la institución, incluso para las comunidades. Algunos ejemplos:

Con Facultades de Psicología y Trabajo social. Por medio de las prácticas controladas que los estudiantes de últimos semestres deben realizar dentro de sus requisitos de carrera. Sirve para manejar o facilitar el manejo, al menos, de tres situaciones.

- Trabajo clínico (casos individuales).
- Asesoría a docentes.
- Talleres con grupos de estudiantes o de padres de familia.

Este trabajo no debe dejarse en manos de la propuesta particular de cada practicante, sino que debe corresponder a un proyecto educativo permanente para que el impacto sea mayor.

Con Facultades de Medicina, Enfermería, Odontología y afines. Con el fin de formar en una vida sana y en la prevención de enfermedades infectocontagiosas e inmunoprevenibles en contextos de alto riesgo, además de campañas de saneamiento básico.

Con ONG de Derechos Humanos, Educación y temáticas afines. Especialmente en el campo de los proyectos, las asesorías y los trabajos comunitarios. Igualmente, con acuerdos de este tipo se pueden conseguir recursos internacionales que permitan la sostenibilidad de los proyectos en el tiempo y su mayor desarrollo.

Convenios para desarrollar propuestas de formación en actividades productivas para la comunidad. Por ejemplo en cooperativas, fami, mini o microempresas.

Es importante insistir que, para la firma, concreción y sostenimiento de estos convenios se requiere un alto nivel de compromiso de las organizaciones estamentarias (Asociación de Padres de Familia, Consejo Directivo, Consejo de Profesores, etc.) y de un dinamismo sumamente claro y ejecutivo de parte de la dirección escolar.

En conclusión: formar para la convivencia en la justicia y la libertad

La violencia pedagógica es una forma de violencia simbólica, sin sangre ni confrontación de fuerzas iguales, sino de imposición del fuerte (maestro) sobre el débil (alumno), inmensamente dañina por lo que representa para la estabilidad, el progreso integral y la continuidad histórica de los pueblos.

La violencia pedagógica, que hasta hace poco se reproducía como único método de formación posible frente al alumno, hoy en día, presenta un amargo contraste: discursos de renovación pedagógica para el docente pero un creciente proceso de deshumanización en el duro contexto actual: el efectismo politiquero acumula -hacina- el mayor número posible de alumnos en aulas mal acondicionadas (con el fin de mostrar altos estándares estadísticos de escolaridad), mantiene a los maestros públicos con contratos de corto plazo (con las ganancias electorales que esto supone), disminuye el presupuesto regional

y nacional en educación, lo que produce violencia, anula los procesos y las intenciones formativas y es un desmotivador de procesos intelectuales creativos y de compromiso docente.

Pero, a pesar de lo anterior, hoy en día existen muchas formas individuales, grupales, estamentales e institucionales de oponerse a esta situación y, a pesar de ella, comprometerse con la resignificación del futuro de los niños y niñas que crecen en ambientes de marginalidad y violencia, con todos sus traumas, sumados los que implica el desplazamiento forzado:

Retomando el papel de la educación en la formación para la paz. Es de vital importancia reconocer el papel fundamental que juega el educador en el acompañamiento del proceso del estudiante. Si un niño o niña es violento, y esa violencia la ha generado su ambiente familiar, su realidad sociocultural, su marginalidad, el maestro tiene la oportunidad de replantearle formas de convivencia y de proyección al futuro.

Además, los niños y las niñas han comenzado también a ser transformados desde la misma aula donde un profesor decide hacer su trabajo pedagógico. Hay, por ejemplo, profesores, como decía uno de ellos, que antes de entrar a un salón de clases "*se llenan de valor, rezan, se predisponen, 'se arman' y comienzan a dictar su clase*", con la seguridad de que los que están al frente son sus rivales y no sus educandos. La clase es un escenario frío y lejano, inclusive maltratador.

El pedagogo-EDUCADOR, comprende que el contexto de sus estudiantes los forma para reproducir formas de violencia, por lo que se les dificulta entender, comprender, dialogar, tolerar, pero no por eso son "ontológicamente violentos", violentos por naturaleza. Otra cosa es que sean violentos por herencia cultural, producto de su formación histórica, lo que significa que pueden ser "deseducados" en la violencia y educados para la paz, la convivencia, la justicia y la libertad responsable. El mismo maestro puede

desaprender el discurso impositivo de la pedagogía y aventurarse en una nueva intención pedagógica que supere sus puros saberes instrumentales y lo comprometa con la resignificación y dignificación de su propia historia docente, a pesar de las mismas condiciones laborales y personales del maestro.

El educador, en ocasiones, se limita a trabajar con aquellos que no tienen problemas, que manejan excelentes relaciones o que tienen un núcleo familiar muy bien constituido, con los "buenos alumnos" -mansos y dóciles-, la mejor especie del rebaño-. Pero en un medio de marginalidad y desplazamiento este "ideal" de alumno es muy reducido o definitivamente no existe; por tanto, los estudiantes son de los que *no son ideales*, de los que necesitan al Maestro, aquí aparece en toda su dimensión formativa y su responsabilidad social: gestor de PAZ y constructor de una historia re-significada desde la dignidad, los Derechos Humanos y los deberes ciudadanos, para niños y niñas formados en contextos de violencia, marginalidad y desplazamiento. Las palabras y actitudes del maestro son sagradas, proféticas, definitivas, un gesto o una sola frase pueden ayudar a formar a una futura persona de bien, creativa, constructiva y crítica o reproducir formas de violencia social y hacerla proclive a las salidas violentas que encuentra en su contexto.

En síntesis, se educa para la paz cuando los derechos del estudiante prevalecen sobre cualquier otra consideración, incluso el derecho a ser formado en el cumplimiento de deberes como la disciplina, el principio de autoridad, la exigencia intelectual, el sentido cívico y el respeto a cada miembro de la Comunidad Educativa, dentro del marco amplio y suficiente del Amor de Justicia, la dignidad, el respeto, la libertad y la tolerancia.

No es el estudiante el que escoge al maestro, como no es culpable de la situación actual de la sociedad (pues aun no la manejan ni

deciden sobre su destino), tampoco de los resultados de su formación en cierto contexto. Somos los adultos, especialmente los maestros (una de las últimas esperanzas que le quedan a este país), quienes decidimos la opción pedagógica que definirá buena parte del sentido de la esperanza y de la construcción del hogar humano al que nuestros niños tienen derecho.

En palabras de Calvino:

*“El infierno de los vivos no es algo que será;
hay uno, es aquel que existe ya aquí;
el infierno que habitamos todos los días,
que formamos estando juntos.
Dos maneras hay de no sufrirlo.
La primera es fácil para muchos:
aceptar el infierno y volverse parte de él hasta
no verlo más.
La segunda es peligrosa
y exige atención y aprendizaje continuos:
buscar y saber reconocer quién y qué,
en medio del infierno, no es infierno,
y hacerlo durar y darle espacio”²⁵*

Bibliografía

Calvino, Ítalo. Las ciudades invisibles. Bogotá: Norma. 1996
Children's Defense Fund (Fondo de Defensa para los Niños). USA, 1996

Delors, Jacques. La Educación encierra un tesoro. Bogotá: Planeta, 1999

Fromm, Erich. El corazón del hombre: Su potencia para el bien y para el mal. Méjico: Fondo de Cultura Económica, Colección Popular, 1982

Jaspers, Karl. La idea de la universidad. Montevideo: Sur, 1995

Medina Gallego, Carlos. La Enseñanza Problemática. Op. Cit.

Shapiro, Lawrence E. La inteligencia emocional. Bogotá: Javier Vergara Editor, 1996

Sagan, Carl. El mundo y sus demonios. Bogotá: Planeta, 2000

Salcedo, Inés y otros. Metodología de la enseñanza de la Biología. La Habana: CEPES, 1999

Suárez, Marínés, Mediación, conducción de disputas. Comunicación y Técnicas. Buenos Aires: Paidós, 2002

Young Robert, Teoría crítica de la educación y discurso en el aula. Madrid: Paidós-MEC, 1993

Zuleta, Estanislao. Elogio de la dificultad y otros ensayos. Cali: Fundación Estanislao Zuleta, 6ed., 2005

Vecino Pico, Álvaro, ACEBEDO AFANADOR, Manuel José. Hacia la Vivencia de los Derechos Humanos en la Escuela. Bucaramanga: FUNPROCEP, 2001.

Zubiría Samper, Miguel de. Pensamiento y Aprehndizaje: los instrumentos del conocimiento. Santafé de Bogotá: Fundación Alberto Merani, 1994. Capítulo V: “Tipos y formas de pensamiento”.



El corazón ciego de lo improbable
Papel reciclado teñido 60 x 100 cms. 2007
José Pablo Serrano Silva

25 CALVINO, Ítalo. Las ciudades invisibles. Bogotá: Norma. 1996