

**MANUAL DE CONVIVENCIA: ENTRE DISCURSOS DE FORMACIÓN Y LOS
RELATOS DE VIVIR CON OTROS**

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
FACULTAD DE EDUCACIÓN



Blanca Nubia Mendez Arroyo

Trabajo de grado para optar por el título de:

Licenciada en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua
Castellana

Director:
Fernando Granados

Bogotá D.C.
2009

TABLA DE CONTENIDO

	Pág.
INTRODUCCIÓN.....	4
1. MARCO DEL PROBLEMA: CUANDO EL MANUAL NO ES UN ASUNTO DE CONVIVENCIA Y CUANDO LA CONVIVENCIA NO ES CUESTIÓN DE MANUAL.....	8
1.1 Descripción	8
1.2 Pregunta de Investigación.....	10
1.3 Objetivos.....	11
1.3.1 Objetivo General.....	11
1.3.2 Objetivos Específicos.....	11
2. JUSTIFICACIÓN: IMPORTA COMPRENDER LA VIDA COTIDIANA DE LA ESCUELA.....	12
3. ANTECEDENTES: LAS REFLEXIONES SOBRE LA EDUCACIÓN A PARTIR DE UN NUEVO PROYECTO DE PAÍS: CONSTITUCIÓN 1991 Y LEY 115/94.....	14
3.1. La construcción social del currículo: juguemos a la escuela.....	16
3.2 La argumentación jurídica para el campo de la escuela.....	20
3.3 La búsqueda de la convivencia como pacto social y como formación democrática.....	24
3.3.1 El Manual de convivencia como pacto social.....	24
3.3.2 El pacto como formación para la democracia.....	26
3.3.3 Otras herramientas propuestas para el análisis del Manual: arqueología y cartografía.....	30
4. MARCO TEÓRICO: CUANDO “VIVIR-CON-OTROS”, DESBORDA EL MANUAL.....	34

4.1 *Fundamentación conceptual: la “formación” entre la historia de las ideas pedagógicas y las propuestas éticas de vivir con otros.....34*

4.1.1 *La “formación” desde la historia de las ideas.....35*

4.1.2 *El vivir con otros: elementos arqueológicos y éticos para la discusión.....57*

4.1.2.1 *La convivencia desde un dispositivo estético: Javier Sáenz Obregón.....58*

4.1.2.2 *El cuerpo en el proyecto de convivencia-felicidad; una mirada desde Zandra Pedraza.....61*

4.1.2.3 *La formación como experiencia del otro; aportes desde Carlos Skliar.....65*

4.1.2.4 *El concepto de relato y su implicación en la noción de formación; propuesta de Bárcena – Mélich.....68*

4.1.2.5 *Superar el dilema teoría/práctica en la constitución del saber sobre formación y convivencia, contribuciones desde Oscar Saldarriaga.....71*

5. *TRABAJO DE CAMPO: CONVIVENCIA Y FORMACIÓN EN LOS RELATOS DE LOS ESTUDIANTES, UNA EXPERIENCIA CON ESTUDIANTES DEL COLEGIO MAYOR DE SAN BARTOLOME (CMSB).....75*

5.1 *Población: estudiantes del grado noveno del Colegio Mayor de San Bartolomé (CMSB).....78*

5.2 *Una etnografía de la convivencia.....80*

5.3 *Herramientas de investigación: recolección de datos a partir de los relatos estudiantiles.....83*

5.4 *Sistematización: investigar juntos, construir pedagógicamente la convivencia.....89*

5.4.1 *Identikits: percepciones de sí y percepciones de convivencia.....90*

5.4.2 *Encuesta: dimensiones de la formación integral.....108*

5.4.3 *Entrevista: percepción de Autonomía y libertad.....111*

5.4.4 *Observación Participante “Bitácora de Viaje”.....121*

6	LECTURA DE LOS DATOS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS.....	141
6.1	<i>Categorías de análisis para la comprensión de la relación entre el Manual de convivencia y la formación integral.....</i>	142
6.2	<i>Mundo de la vida: percepciones que tienen los estudiantes sobre la relación entre el Manual de convivencia y la formación integral.....</i>	152
6.3	<i>Prospectivas: hacia una reorganización de las intencionalidades formativas en la construcción del Manual de Convivencia.....</i>	165
7.	CONCLUSIONES.....	181
	BIBLIOGRAFÍA.....	185
	ANEXOS.....	190

INTRODUCCIÓN

En este trabajo de investigación indago por las formas como la Institución educativa moderna promueve la convivencia en los estudiantes a través del Manual de convivencia; también me pregunto por los modos como los estudiantes perciben, se apropian, se distancian y ofrecen alternativas frente a los propósitos institucionales de formación integral. Los dos campos distintos, los institucionales y los modos como los estudiantes lo perciben y los apropian constituyen campos de fuerza que producen sentidos diversos sobre lo que es la educación. Estos campos se oponen y, en muchos casos, se complementan. Es en este terreno de la tensión donde se debe dar –creo yo- la reflexión pedagógica.

Analizo el Manual de convivencia como uno de los recursos que tiene el proyecto educativo para fomentar la formación integral. A este Manual se le asigna la función de organizar la vida cotidiana de la comunidad educativa, busca dirimir los conflictos y promocionar las relaciones armoniosas, se espera del Manual de convivencia que sea un reflejo de la formación integral formulada por el Proyecto Educativo Institucional (PEI). Así, los modos como una institución particular lo pone en funcionamiento es un esfuerzo de salir de los mecanismos punitivos y proponer con ellos condiciones de formación, donde se promueve la autonomía, la libertad y la responsabilidad. Pero ¿hasta qué punto lo logra? Esta es una reflexión que debemos hacer.

Es en estos esfuerzos que cada institución hace para propiciar la formación con el Manual de convivencia, donde se reconoce una reflexión pedagógica implícita y explícita capaz de dar cuenta de un saber pedagógico singular. Vale la pena desentrañarlo de alguna manera y así no descalificar a la escuela como hacen algunas corrientes que la consideran un mero aparato del Estado o un reproductor sin más de una ideología dominante.

En este esfuerzo reflexivo y crítico, exploro el mundo sumergido de los muchachos, como lo llama el proyecto Atlántida (1995), porque ellos no son

receptores pasivos de las propuestas institucionales. Son también actores y creadores de sentidos nuevos a partir de lo que ellos mismos dicen y viven en su cotidianidad escolar. Las expresiones de cómo dan sentido a la vida es también una modalidad de la formación. Entonces el concepto de formación que manejan los intelectuales de la educación puede verse modificado de alguna manera, ¿hasta qué punto los relatos de los muchachos se hacen inspiradores de reflexión pedagógica? ¿Hasta qué punto son acallados? ¿Cómo pensar la formación integral, cuando ella puede identificar “dimensiones”, pero no “integra” modos de vivir de los muchachos?

El marco teórico está precedido por un capítulo sobre antecedentes de la investigación; aunque inicio con elementos de jurisprudencia que surgieron a partir de la Ley General de Educación (1994), empiezo a darle el giro hacia lo que me interesa que es su problemática formativa, por eso termino mis antecedentes con el hallazgo de un trabajo de grado sobre convivencia que se dirigió en la Facultad de Educación, en la Maestría, en la Línea de investigación la Convivencia en los Dispositivos Pedagógicos Contemporáneos. Es un trabajo para mí muy iluminador y me aportó un enfoque problematizador a mi investigación.

El marco teórico hace una diferencia entre analizar la formación desde una “historia de las ideas pedagógicas” y estudiar la formación desde una “arqueología del discurso”. Quiero que la segunda sea un complemento de la primera, con el fin de que este estudio no sea solamente conceptual, teórico sino que llame a un compromiso ético: encontrar las condiciones para acceder al presente y ser de otra manera. En este orden de ideas este trabajo de investigación se nutre de las propuestas, diría “clásicas” de lo que se entiende por formación a partir del “*bildung*” alemán, la necesidad de la educación como señala Kant, las reflexiones del Rafael Flórez en Colombia. Pero también recoge los replanteamientos que se le hacen a este concepto a partir de los estudios “arqueológicos” (Saldarriaga, 2003), los aportes de los estudios antropológicos colombianos (Pedraza, 2007) y estudios sobre “subalternización” en los que hoy se mueven las ciencias de la educación. Si

desconozco estos nuevos enfoques puedo parcializar mi investigación o dejar graves objeciones por parte de los que lo lean.

Hacia esa integración de los modos de vivir de los muchachos va la investigación etnográfica. Se trata de “hacer salir del silencio”, como señala Freire, todo ese mudo de los estudiantes. Hoy el método etnográfico está sufriendo profundas modificaciones, desde los estudios culturales. Está dejando de ser un mero instrumento técnico de abordaje de comunidades y se está alimentado de intenciones éticas, bajo la convicción de que tenemos que aprender a vivir con otros. Por eso, no ofrezco en este trabajo una etnografía pura, sino viene a mi ayuda elementos de estudios culturales (como cuando incluyo el estudio de los *identikits*), también elementos de cartografía, arqueología; y apoyo la lectura de los datos con el recurso de análisis del discurso de carácter estructural como se ve en la reflexión sobre la interpretación de los datos. En este punto, en el análisis estructural, recojo lo aprendido durante dos años como asistente del profesor Oscar Saldarriaga, periodo este de mi aprendizaje del que me siento muy orgullosa.

La educación sigue siendo una asunto de “dar forma” a la vida. Pero también y sobre todo es la experiencia de vivir juntos. La producción de sentido cuando otro llega a mi vida es hoy por donde se busca explicitar la noción de formación, así formarse es un cometido ético en cuanto que no es la asignación de una forma por parte de la Institución educativa que el estudiante debe asumir si quiere ser educado, sino una responsabilidad frente al otro que viene, que, señala el filósofo Levinas. Es, en palabras de Bárcenas y Mélich (2000) un asunto de acoger al que llega, de recibir al que viene y de aceptar sus mundos expresados en sus relatos.

Por eso la propuesta del trabajo es aprender a ver la convivencia a partir de los relatos del otro, los reclamos del otro, y darles acogida de ellos en mi vida. Así los Manuales dejan de tener ese perfil jurídico - punitivo en que terminan convirtiéndose y se hacen más como elementos éticos de vivir con otros.

1. MARCO DEL PROBLEMA:

1.1 DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA: CUANDO EL MANUAL NO ES UN ASUNTO DE CONVIVENCIA Y CUANDO LA CONVIVENCIA NO ES CUESTIÓN DE MANUAL

Cuando se nombra el Manual de convivencia la primera representación que uno se hace es el de un mecanismo de control de conductas y un recurso jurídico para la atención de faltas. Con él se establecen conductos regulares, se “regulariza” la comunidad, se legitiman autoridades. También para hacer valer derechos conculcados. Por mucho que se haya hecho el paso del “reglamento” –como se llamaba antes- al “Manual de convivencia”, la percepción es que no es muy diferente en la práctica, las políticas que la inspira.

¿Por qué no son tan diferentes el orden producido por el “reglamento” y ahora, por el “Manual de convivencia”? Porque los dos son del mismo origen y de las mismas circunstancias que produjeron la escuela moderna:

“La escuela moderna aparece en occidente desde finales de siglo XVI, respondiendo a la exigencia de crear una institución cuyo fin fuese asegurar la democracia, pero apoyada en un funcionamiento disciplinario – o viceversa: una institución disciplinaria que a la vez fundase la democracia-. Igualmente se aspiraba a crear una institución destinada a la formación de sujetos autónomos, pero basada en prácticas de saber de naturaleza heteronómica –o al revés-; se buscaba diseñar una institución para construir individualidades, pero que a la vez permitiera uniformar y normalizar colectividades –o a la inversa; y en fin, se exigía poner todo ello a cargo de un maestro que debería conocer y hacerse cargo de las interioridad de cada uno de sus alumnos, pero a la vez utilizar un método, mecanizado, uniforme, “a prueba de maestros” para producir resultados mensurables y cuantificables –o al contrario” (Saldarriaga, 2003, p. 17-18)

La cita nos sirve también para advertir que la escuela y los Manuales de convivencia con que funcionan, se desarrollan en una tensión constitutiva: se busca la democracia, pero también la disciplina; formar sujetos autónomos, pero con prácticas heterónomas (normas que se deben cumplir); formar individualidades, pero también normalizar y uniformar. Y la formación del maestro también se encuentra planteada desde una tensión: hacerse cargo de

la interioridad de sus estudiantes, pero al mismo tiempo aplicar un método mecanizado.

No se trata, entonces, de “buscar culpables fáciles, ni tampoco de despreciar por definición la naturaleza de la pedagogía ni del maestro” (Saldarriaga 2003, p.17) sino que es conveniente “re-explicarnos” lo que significa el ordenamiento en la escuela y la tarea de formación integral que está implicada en ella. Esta “re-explicación” (Saldarriaga, 2003, p. 24) nos permitirá advertir que la escuela colombiana no es una simple reproductora del sistema disciplinario heredado de la modernidad (aunque también lo sea), sino que en sus esfuerzos de adaptarlos a las circunstancias concretas, históricas logra construir un “saber pedagógico”. Este saber no es siempre reconocido por las políticas públicas, ni por la academia, ni por la cultura. Sin embargo, en el dinamismo de las tensiones podemos encontrar una pedagogía colombiana de carácter singular:

“Tensiones constitutivas venidas a Indoamérica desde los centros colonizadores, pero que fueron apropiadas y adecuadas según las condiciones particulares en que la dirigencia política y cultural en la que nuestros países neo-coloniales, neoborracos y neotomistas, han gestionado o readecuado la práctica pedagógica occidental, dando lugar a ciertas “rejillas de apropiación locales” sobre los saberes, los tipos de hombre a formar y los fines sociales asignado a la escuela y al sistema educativo, a nombre del mandato ambiguo de “adaptarlos a la realidad” (Saldarriaga, 2003, p. 18)

Los Manuales de convivencia son prácticas disciplinarias que heredamos de la escuela moderna, ¿pero es sólo una aplicación mecánica de una intención normalizadora o también le es implícita una reflexión pedagógica sobre una intención de autonomía y libertad? Los Manuales de convivencia propician relaciones armoniosas, pero ¿Hasta qué punto lo consiguen sin hacer del otro un objetivo jurídico? ¿Frente a lo jurídico, qué atraviesa el ordenamiento de una institución, cómo implicar lo ético sin confundir ambos ámbitos? Y si el Manual de convivencia es una construcción social ¿cómo participan los miembros de la comunidad en ella? ¿Cómo participa el estudiante en la constitución de las normas para que deje de sentirlo como elementos impositivos? ¿Cómo a través de producción de normas se puede dar formación integral?

Por eso, el trabajo tiene como propósito indagar los modos como el Manual de convivencia logra en la práctica cotidiana fomentar la formación integral que ha formulado en su proyecto educativo. Quiero que los “informantes” primeros de esta inquietud sean los mismos estudiantes. Pues ellos son interlocutores válidos: voces que ya se expresan de hecho en los estamentos, pero también existen voces que aun están silenciadas, marginadas. Todavía existen producciones de sentido que están al borde de lo establecido, que no son institucionales, que son marginales y que tienen mucho que decir, ¿cuáles son? Es lo que me propongo indagar: de pronto es el cuerpo, de pronto es el género, de pronto son las adscripciones de las “subculturas”; es lo que me propongo indagar.

Ciertamente la organización de la educación no se da sin plantear de antemano unos propósitos, unas actividades y unos proyectos que se encuentran alimentados por una concepción de la educación, del hombre, de la sociedad y de la cultura. Estas concepciones nutren los proyectos educativos, el perfil del estudiante, las prácticas de disciplina, los criterios de evaluación y promoción y toda la vida escolar.

Debido por tanto a que la relación entre diseñar y desarrollar un proyecto educativo y alcanzar sus intencionalidades no son mágicas sino complejas, críticas y tensionales. Esa es la razón por la que la pregunta de investigación es como sigue.

1.2 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿Cómo se establece la relación entre formación integral y el Manual de convivencia en el CMSB desde las percepciones que tienen los estudiantes de grado noveno?

1.3 OBJETIVOS

1.3.1 OBJETIVO GENERAL

Identificar cuáles son las relaciones que se establecen entre formación integral y el Manual de convivencia según las percepciones de los estudiantes del grado noveno del CMSB, para aportar elementos pedagógicos que supere la mirada normativa en que se centran los Manuales de convivencia y los proyectos de formación.

1.3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Identificar las categorías de análisis que nos permiten comprender la relación entre el Manual de convivencia y formación integral.
2. Describir las percepciones que tienen los estudiantes del grado noveno sobre la relación entre el Manual de convivencia y la formación integral.
3. Reconocer que intencionalidades formativas deben estar presentes al poner en funcionamiento un Manual de convivencia, que quiera dinamizar la formación integral y el desarrollo humano de los diferentes agentes educativos.

2. JUSTIFICACIÓN: LA IMPORTANCIA DE COMPRENDER LA VIDA COTIDIANA DE LA ESCUELA

El trabajo de grado pretende analizar la relación entre formación integral y Manual de convivencia desde las percepciones de los estudiantes de grado noveno del CMSB. De esta manera no solamente pretendo identificar esas relaciones, se trata entonces de ver que estas no son de causa efecto ni mágicas, sino que son complejas y tensionales.

Dentro de los recursos que tiene el proyecto educativo para fomentar la formación integral está el Manual de convivencia. Este Manual se encarga de organizar la vida cotidiana de la comunidad educativa, busca dirimir los conflictos y promocionar las relaciones armoniosas, se espera del Manual de convivencia que sea un reflejo de la formación integral formulada por el PEI.

Se le encomienda al Manual actividades muy complejas y delicadas como dirimir conflictos o encausar comportamientos, prevenir la discriminación, eso hace muy delicado no solamente su formulación sino su puesta en práctica, de tal modo que pienso hasta qué punto la formación integral queda menoscaba con tanto compromiso que se le exige al Manual de convivencia, o cómo hace una institución para no perder el espíritu de la intencionalidad formativa atendiendo casos y situaciones puntuales. Diera la impresión que se le encomiendan tareas tan urgentes que hacen olvidar el alma de la intencionalidad formativa que ha formulado el PEI. Por eso me parece importante ver como se formulan los Manuales de convivencia y se ponen en acción, y cómo hacen las instituciones para preservar la intencionalidad inicial de los proyectos formativos.

Analizar la relación entre formación integral y Manual de convivencia puede llevar a descubrimientos que no se dan en el simple estudio de los proyectos educativos o en su aplicación neutra en la escuela.

Para efectos de lo que busco podría decir que los proyectos educativos se encaminan hacia la formación de los sujetos a partir de unas concepciones y unos criterios de educación. La hipótesis de trabajo que voy a manejar es que independientemente de que tan bien formulado este un proyecto educativo y que tan bien identificado un perfil del estudiante que se busca, los efectos de su formulación no coinciden con los propósitos de los mismos; la razón es que los sujetos se apropian de dichas intencionalidades de modos muy diversos de acuerdo a su historia y a sus expectativas de vida. Por esta razón me interesa describir la percepción que tienen los estudiantes sobre el impacto que tiene el Manual de convivencia en su formación integral.

3. ANTECEDENTES: LAS REFLEXIONES SOBRE LA EDUCACIÓN A PARTIR DE UN NUEVO PROYECTO DE PAÍS, CONSTITUCIÓN 1991 Y LEY 115/94

Los antecedentes se dividen en tres partes. En un primer momento se recogen investigaciones que se desarrollaron a partir de las reflexiones sobre las libertades consignadas en la constitución de 1991, donde va haber una serie de investigaciones y propuestas que apuntan a una toma de conciencia del país, a partir del concepto del libre desarrollo de la personalidad, del respeto y; el surgimiento de unos mecanismos de protección de esos derechos, como la tutela que van a renovar y a darle una dinámica distinta a la vida de las comunidades y especialmente la que mas va a tocar es la vida de la escuela.

La ley 115/94 se constituye como una hija directa de esta constitución y quiere responder al concepto de país pluriétnico y pluricultural sobre la construcción de la democracia como una construcción social que quiere superar esas miradas totalitarias de lo que es el Gobierno, ese perfil democrático de acogida de la diversidad, del pensar diferente, hace pensar también que hay que plantear la escuela de otra manera, y eso llevo entonces en ese orden de ideas a que la escuela no siga siendo mirada como un escenario de imposiciones, sino que sea pensada como un pacto social como una construcción social de lo que se llama el discurso pedagógico y de ahí vienen una serie de planteamientos de lo que se llama el gobierno escolar. Por otra parte se busca replantear el concepto del Manual de convivencia que antes se llamaba reglamento. La Constitución lleva a pensar la escuela de otra manera porque hay que adaptar la escuela al reto que se suponía la Constitución.

Lo que pretendo mostrar en este recorrido son unas reflexiones de esa escuela que va a surgir a partir de esa percepción del país. En ese orden de ideas hay una investigación que va desde el análisis de la constatación del momento, y otro trabajo pensado desde la construcción social del currículo que parte de una conciencia de esa mirada social de lo que es el gobierno y de lo que es el poder.

En consecuencia hay un despertar sobre la conciencia de unos derechos inalienables y unos derechos que no pueden ser conculcados ni por las Instituciones, ni por el Estado, ni por la escuela, ni por ninguna institución. Hay unos derechos que no pueden ser tocados y el Estado va a garantizar el cumplimiento de esos derechos fundamentales; y una de las instituciones que más va a estar afectada por estos mecanismos, es la escuela y sobre todo en lo que tiene que ver con el Manual de convivencia de las instituciones educativas.

El segundo momento de los antecedentes es la reorganización jurídica que va a tener el país, esa argumentación con respecto a lo que es la escuela y los derechos que se van a despertar, porque cuando empieza la reorganización de la escuela, empiezan entonces los conflictos de intereses, los conflictos de la escuela como Institución de gobernar y ordenar y los conflictos de la población estudiantil haciendo reclamo de lo que considera que no debe ser vulnerado; entonces bajo el concepto de desarrollo de la libre personalidad, pero al mismo tiempo también bajo el concepto de guarda del orden, se va a reorganizar en una tensión la mirada de la jurisprudencia en la escuela y lo que más fuerte va a jugar aquí es lo que se llama la tutela. Aquí se hace referencia a dos investigaciones sobre la Jurisprudencia de la corte constitucional que se han referido especialmente a los Manuales de convivencia de las instituciones educativas.

El tercer momento recoge unos antecedentes planteados desde los intelectuales de la educación que buscan ser propositivos e intervenir la mirada meramente jurídica en que ha caído el desarrollo de los Manuales de convivencia, esa mirada punitiva que ha tomado, y esa mirada de confrontación jurídica que tomo las relaciones entre los miembros de la comunidad, entonces estos autores quieren intervenir ese concepto de Manual de convivencia y de convivencia como una mirada meramente jurídica y sin pretensiones que van a plantear la convivencia como pacto social, después plantear el pacto como formación democrática y una tercera que ya desde un planteamiento posestructuralista ofrecen unas herramientas distintas como para refrescar un

poco la discusión. Desde estas perspectivas los investigadores ofrecen herramientas donde se parte de la conciencia de que las relaciones sociales, son relaciones de poder ante todo, y que ahí se están jugando una serie de subjetividades y prácticas de subjetivación que van más allá de la mera imposición y de la mera dirección.

Para poder analizar esos elementos estos autores proponen la arqueología y la cartografía. La arqueología para hacer un análisis de los conceptos y la cartografía para hacer unos mapas de las fuerzas que se tejen ahí, son dos miradas bien distintas de las dos propuestas anteriores; que se convierten en dos conceptos fundamentales que se desarrollan para comprender la propuesta del trabajo. Son conceptos que permiten el análisis y también van a hacia una propuesta pedagógica entorno a la lo que es la formación y la convivencia; en especial se tiene en cuenta las reflexiones de educadores colombianos y latinoamericanos en torno a la formación

Se trata entonces de ver cómo se afecta la escuela con estas reflexiones sobre los derechos fundamentales y la protección de los mismos, que va a ir más allá de marcos solamente jurídicos sino también que se van a crear una serie de reflexiones muy interesantes sobre la dignidad humana.

3.1 La construcción social del currículo: “juguemos a la escuela”

En esta aparte de los antecedentes encontramos dos investigaciones desarrolladas por instituciones del Estado que se preocupan por la construcción de mecanismos dentro de la escuela que permitan entender la institución educativa como una comunidad y el Proyecto educativo Institucional como una construcción social.

La primera Investigación para iniciar este recorrido fue realizada por el Ministerio de Educación Nacional PNUD-UNESCO, y el documento fue publicado en Bogotá en Julio de 1994, lleva por título: “Reflexión sobre los proyectos educativos institucionales y guía para la construcción de planes

operativos por parte de las comunidades educativas” Retomo de allí los siguientes elementos:

“El nuevo proyecto político del país, expresado en la constitución de 1991, se caracteriza por asumir el reto de definir los lineamientos de la vida en sociedad mediante la discusión y la búsqueda de acuerdos sobre los asuntos de interés común de tal forma que se garantice el respeto por la dignidad de todos. A si mismo el proyecto se orienta a la construcción de una sociedad democrática y pluralista en los ordenes étnico, regional, religioso e ideológico lo que exige nuevas y efectivas formas de organización de las instituciones, de los grupos y de los individuos” (Nieto y otros, 1994, p. 1).

En este sentido la ley 115 plantea una visión distinta en la manera de concebir la educación; aporta dos aspectos fundamentales que se convierten en pilares del cambio y son el proyecto educativo institucional y la formación integral. Así las cosas la ley otorga autonomía a las instituciones educativas para que elaboren y pongan en práctica con la participación de la comunidad educativa un proyecto que expresa la forma como se ha decidido alcanzar los fines de la educación en cada institución. “Un PEI es el proceso de reflexión y enunciación que realiza una comunidad educativa orientado a explicar la intencionalidad pedagógica, la concepción de la relación entre el individuo y la sociedad, la concepción de educación, y el modelo de comunicación en el que se sustenta la misma” (Nieto y otros, 1994, p. 43).

De esta manera se concibe la institución escolar como una comunidad educativa con una perspectiva más amplia, donde se parte de una concepción pluriétnica y pluricultural del país, en que las instituciones enfrentan una responsabilidad frente a la educación democrática y ciudadana de los estudiantes, el modo de entender la convivencia y la superación de los conflictos. En este contexto surge el Manual de convivencia, pues antes el procedimiento para superar estos conflictos se hacía a través de un reglamento. “Por otra parte, la fórmula que se ha ideado para establecer un ambiente social positivo en la institución ha sido elaborar “Manuales de convivencia”, incluso la ley exige la formación de “gobiernos escolares” que permitan decidir conjuntamente sobre la actividad de la comunidad educativa” (Nieto y otros, 1994, p. 11)

La novedad que aporta esta investigación se ve reflejada en la definición del Proyecto Educativo como un proceso de construcción de sentido en las comunidades educativas, pues muchas de las orientaciones sobre las prácticas escolares han sido producidas por agentes externos a la comunidad educativa. Con la incursión de la ley 115 de educación se piensa seriamente en la relación entre hombre – sociedad, la cultura, los saberes y las instituciones.

“Sin embargo en algunos planteles la elaboración del Manual de convivencia se ha reducido a elaborar listados de sanciones para las infracciones a unas normas en cuya discusión tan sólo unos pocos han participado, al tiempo que se ha intensificado el registro de la conducta incorrecta de los estudiantes con el fin de contar con elementos para enfrentar “posibles” acciones de tutela” (Nieto y otros, 1994, p. 11)

Enunciado así el proyecto educativo, el Manual de convivencia no se puede pensar solo como un documento que regula la convivencia entre los actores de la comunidad educativa, es mucho más que esto, son un sin número de relaciones, de prácticas, de modos de entender la autoridad, el manejo del poder, de esta manera se configura como una apuesta de educar para la democracia, el respeto a la dignidad, la autorregulación y formación de la responsabilidad social. Es así como conecto esta investigación al trabajo que pretendo realizar pues el Manual de convivencia entendido de esta manera se convierte en una forma de convivir al interior de la escuela en una democracia y en el respeto por el otro.

La segunda Investigación es la realizada por la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD) junto con la Secretaria de Educación de Cundinamarca publicada en diciembre de 1999. “Juguemos a la escuela. Módulo para el taller de sensibilización y capacitación de los órganos de participación escolar”. Esta investigación se presenta en forma de módulo donde la idea es ofrecer una propuesta pedagógica con los diferentes actores de la comunidad educativa, con el fin de buscar la estimulación, la reflexión, y la discusión sobre las nuevas formas de gestión, de gobierno, participación y cooperación en los planteles educativos. Se busca desarrollar mecanismos de participación democrática en las instituciones educativas del departamento de Cundinamarca.

“Entrar a dilucidar acerca del PEI implica reflexionar más acerca de la persona que se pretende formar, acerca del maestro que va a enseñar, de la comunidad que nos va a involucrar, de la pedagogía, de la didáctica y de la educación en general” No basta con la comprensión asilada de algunos maestros hacia la realidad educativa, ni de actos administrativos que la legitimen; se requiere de la preparación intelectual y de la recuperación de la función cultural y social de todos los maestros, para que ejecuten una labor de acuerdo con la realidad” (UNAD y otros, 1999, p. 37).

Cuando se hace referencia a la Ley General de Educación sus lineamientos apuntan a la formación integral de un ser. En este sentido la investigación apunta a concebir la institución educativa inmersa en un contexto, donde se establecen relaciones que le dan identidad teniendo en cuenta la diversidad cultural, social, económica y política de quienes la integran.

El currículo ya no es sinónimo de plan estudio sino que se refiere a todas las actividades cuyas intenciones sea la formación integral. Es así que nace la noción de escuela como escenario ciudadano (escuela-ciudad) y la ciudad como espacio pedagógico (ciudad-escuela).

A propósito de estos planteamientos la puesta en escena de estas relaciones son las que cobran sentido en las instituciones educativas pues es lo que está en las márgenes de estos espacios lo que no se puede percibir, lo que de alguna manera se oculta pero a su vez se ve representado en la cotidianidad de los estudiantes.

Es importante ver que en estas propuestas surgen otras nociones que tienen que ver con la forma cómo se configura el Manual de convivencia. Estas nociones se refieren a la democracia como participación ciudadana, la convivencia escolar, la democracia participativa, y la conformación del gobierno escolar.

3.2 La argumentación jurídica para el campo de la escuela

En la segunda parte de los antecedentes presento dos textos en el marco de dos investigaciones sobre los análisis de jurisprudencia de la Corte

Constitucional que se han referido a los Manuales de convivencia de los establecimientos educativos.

Las dos investigaciones se refieren a los problemas existentes entre los derechos fundamentales de los estudiantes en los establecimientos educativos y los Manuales de dichas instituciones. Las situaciones de conflicto que más se presentan según estas investigaciones son las que tienen que ver con el libre desarrollo de la personalidad y entre ellas el corte de cabello, manifestaciones de afecto entre los estudiantes, el uso de piercing y tatuajes, supuestas desviaciones sexuales, los embarazos, el uso de drogas; inclusive el mismo procedimiento que se debe seguir a la hora de sancionar dichas faltas.

La primera investigación “Argumentación jurídica y análisis jurisprudencial: Manual de convivencia y comportamientos éticos y estéticos de los educandos” Desarrollada en la Pontificia Universidad Javeriana de Cali, por los profesores Nestor Raúl Arturo Dorado y Nelson Jair Chuchumbé. Tiene como eje central indagar sobre el derecho fundamental al libre desarrollo de la personalidad en relación con los Manuales de convivencia que regulan los comportamientos éticos y estéticos de los educandos”. (Arturo y Chuchumbé, 2005, p. 10)

La investigación presenta dos teorías jurídicas que narran las interrelaciones entre los pronunciamientos relevantes de la Corte Constitucional acerca de los comportamientos éticos y estéticos de los estudiantes frente a los derechos constitucionales de autonomía escolar y libre desarrollo de la personalidad. Estas teorías jurídicas constan de dos líneas jurisprudenciales: la primera se refiere al grado de autonomía de los Colegios para limitar válidamente el derecho al libre desarrollo de la personalidad de los estudiantes en relación con la presentación personal; la segunda se refiere a la potestad que tienen los colegios para la adopción de una ética dirigida a la formación de los menores educandos en principios, valores y reglas de vida, frente a su derecho al libre desarrollo de la personalidad. (Arturo y Chuchumbé, 2005 p. 61)

Según el grado de autonomía que tienen los Colegios el problema jurídico que se presenta en relación con el libre desarrollo de la personalidad y la

presentación personal, lo plantean los autores en la siguiente pregunta: ¿Qué grado de autonomía reconoce la jurisprudencia constitucional a los establecimientos educativos, para limitar válidamente, a través de los Manuales de convivencia, el derecho al Libre desarrollo de la personalidad de los menores educandos en relación con el corte de cabello y la presentación personal.

Según la investigación los derechos constitucionales en pugna son: autonomía escolar y libre desarrollo de la personalidad de los educandos. Cada sentencia como ellos las han llamado “hitos” representa uno o varios de los descriptores que han tomado como referencia para la investigación, uno de los más importantes tiene que ver con la presentación personal y dentro de este descriptor sobresale como es el caso concreto “la longitud del cabello”

“La presentación personal no puede convertirse en un fin per se que haya de perseguirse con todos los instrumentos del autoritarismo hasta el punto que aquellos renuentes a aceptarlo, como ocurre en el presente caso con la pauta concerniente a la longitud de los cabellos, autorice su marginamiento de los beneficios de la educación, y, por consiguiente, del mismo derecho constitucional fundamental del estudiante. En el caso concreto la longitud del cabello, es pauta de comportamiento que se debe inducir en el estudiante por los mecanismos propios del proceso educativo. Nunca mediante la vulneración de derechos fundamentales” (Arturo y Chuchumbé, 2005, p. 68).

Estas sentencias se caracterizan por la afirmación de los derechos fundamentales en todos los niveles de la sociedad colombiana frente a los tradicionales conceptos de obediencia, autoridad, y disciplina.

Así el principio constitucional protege el libre desarrollo de la personalidad y el estudiante tiene derecho a participar, se concibe al estudiante como un sujeto activo con deberes y derechos que toman parte en el proceso educativo. Se tiene en cuenta el alcance y la función de los reglamentos educativos, hoy conocidos como Manuales de Convivencia; donde se hace bastante énfasis en la diversidad y el pluralismo étnico, cultural y social como principio de praxis general.

“Las sanciones que se impongan al específico incumplimiento de aspecto como el señalado, relativos a la apariencia física y al corte de pelo, no pueden ocasionar la pérdida total del derecho al libre desarrollo o del derecho a la educación en el evento en que se comprometa este último, porque como dijimos, el límite al derecho y la validez de incorporarlo en el Manual de convivencia tiene como fundamento la necesidad de protección integral y a la formación de su personalidad” (Arturo y Chuchumbé, 2007, p. 83)

La segunda investigación sobre Jurisprudencia en los Manuales de convivencia es la presentada por la profesora Ana Patricia Pabón y el profesor Javier Orlando Aguirre de la universidad Industrial de Santander (UIS): “Justicia y derechos en la convivencia escolar” Análisis de la Jurisprudencia de la Corte Constitucional de Colombia sobre los derechos fundamentales de los estudiantes frente a los Manuales de convivencia de la instituciones educativas” (Pabón y Aguirre, 2007)

La investigación aporta una importante visión de los Manuales de convivencia tomada de la Corte Constitucional que tiene en cuenta tres aspectos:

“En reiteradas oportunidades la Corte Constitucional ha señalado que los Manuales de convivencia de las instituciones educativas ostentan una naturaleza tripartita. Por una parte los Manuales de convivencia tienen las características de un contrato de adhesión, por otra, representan las reglas mínimas de convivencia escolar y, finalmente los Manuales son la expresión formalizada de los valores, ideas y deseos de la comunidad educativa (directivos, padres de familia, docentes, egresados y estudiantes) con respecto a su proyecto de formación escolar” (Pabón y Aguirre, 2007, p. 39).

Así los Manuales de convivencia consagran reglas y normas de convivencia escolar, obligaciones, derechos y procedimientos que allí consagrados se convierten en auténticas cartas de navegación que deben servir de guía ante la existencia de algún conflicto de cualquier índole. (Pabón y Aguirre, 2007). De esta manera los Manuales se materializan por las propuestas de los proyectos educativos de cada institución que no son más que la manifestación de los valores, ideales e intereses de los miembros de las diferentes comunidades educativas.

“No basta, por parte del ente educador, con el cumplimiento estricto de la mera labor de instrucción y con el desarrollo de un modelo pedagógico restringido, que simplemente pretenda homogenizar comportamientos y actitudes ante la vida (...) Al contrario se trata desde la escuela básica de viabilizar el desarrollo del individuo como fin en sí mismo, permitiéndole el acceso al conocimiento, a las artes, y en general a las distintas manifestaciones de la cultura, en la perspectiva de que pueda desarrollarse, integral y equilibradamente, en un contexto social caracterizado por la coexistencia de paradigmas de vida, no solo diferentes, sino incluso antagónicos” (Pabón y Aguirre, 2007, p. 53).

La propuesta tiende a resignificar los conceptos de autonomía y libertad para sacarlos de la abstracción en la que aparecen inmersos en el Manual de convivencia. Así cuando los reglamentos escolares dan relevancia a los

derechos de sus estudiantes y los integran a la dinámica social de las instituciones, donde es fundamental el respeto al otro con sus diferencias y particularidades, se válida la actividad del educador y se dignifica a las personas que intervienen en el proceso.

En consecuencia me interesa plantear el Manual de convivencia en relación con las intencionalidades formativas, como una relación compleja donde existen tensiones, oposiciones y distinciones, que permiten ver como la formación integral se constituye como eje transversal del Manual de convivencia al interior de estos procesos, que suelen ser problémicos en su realización, pero muy formativos en su desarrollo posterior por el impacto que deja en los sujetos.

Desde esta perspectiva jurídica el Manual de convivencia que en principio ha sido pensado como un instrumento que configura las intencionalidades formativas de cada institución, queda relegado a ser un reglamento en el que se consigna el debido proceso, y al cual recurren los agentes de la comunidad educativa en el caso de que se les viole algún derecho.

En este sentido el Manual de convivencia termina acentuando el carácter jurídico, procesal y punitivo, pues se usa como defensa de las instituciones y de los estudiantes. Así las relaciones de la comunidad educativa se vuelven más una relación conflictiva y jurídica más que una relación de búsqueda y de construcción “del mundo de la vida”, de convivir, de estar con los otros. El otro es un objeto de derecho y no un sujeto de relaciones de convivencia.

3.3 La búsqueda de la convivencia como pacto social y como formación democrática

El tercer momento que hace parte de los antecedentes tiene que ver con las reflexiones de profesores colombianos universitarios, para pensar la convivencia como pacto social y como práctica democrática. He hallado tres trabajos presentados en el marco de investigaciones educativas con reflexiones

bastante interesantes que se constituyen como procesos legítimos de pactos de convivencia en el territorio escolar. A continuación cito cada una de las investigaciones detallando los desarrollos conceptuales y las propuestas planteadas por cada una de ellas.

3.3.1 El Manual de convivencia como pacto social

La primera investigación es una mirada del Manual de convivencia como “pacto social” propuesta por Hernán Escobedo en conjunto con la Fundación Hemisferio, el Instituto para la investigación educativa y el desarrollo pedagógico (IDEP) y la Alcaldía Mayor de Bogotá. En el texto “El Manual de convivencia como pacto social. Una estrategia sistémica para su construcción en forma democrática y participativa” (2001). “Entender el Manual de convivencia en términos de un pacto social regulatorio supone comprender la comunidad educativa como un sistema social, compuesto por sujetos diversos en sus identidades, roles, intereses y proyectos, pero que a la vez pueden compartir un espacio, un tiempo y ante todo un proyecto común” (Escobedo, 2001, p. 9).

En este sentido esta investigación realiza un aporte importante en lo que se refiere a la comprensión del Manual de convivencia pues, como el mismo autor nos lo indica: “abre un camino orientado a comprender cómo la institución vive en una tensión constante entre conflictos y convivencia, entre la defensa y promoción del proyecto común y la defensa y promoción de los proyectos individuales” (Escobedo, 2001, p. 9).

Estas tensiones entre conflictos y convivencia por un lado hacen que la institución adopte un sistema de regulación y por otro lado que las comunidades educativas se parezcan a las ciudades: “aprender a enfrentar los conflictos dentro de los límites trazados por las regulaciones para convivir en la escuela puede entonces ser una forma de prepararse para la comprensión y el respeto por las leyes que son condiciones necesarias para la vida ciudadana” (Escobedo, 2001, p. 9).

Es importante tener en cuenta entonces qué se entiende por ciudadanía pues este concepto no se agota “en ser ciudadano de un determinado país” se ha enfatizado de igual manera que ser ciudadano significa tener un determinado conjunto de deberes y derechos que se encuentran estipulados en nuestro caso en la constitución política de Colombia. Todas estas definiciones conlleva a que se pierda de vista que “ser ciudadano implica no solo derechos y deberes sino también y de manera significativa, *vecindad, participación y responsabilidad por el otro*” (Mejía, 2000). La ciudadanía más que un asunto moral como lo plantea la autora, se convierte en un asunto ético de voluntad.

En consecuencia la convivencia crea fuertes tensiones que en muchos casos hacen difíciles y conflictivas la vida en comunidad. ¿Por qué se generan estas tensiones? Se generan por las relaciones que se conforman y se rompen en la delimitación de los espacios, tanto públicos como privados. Estas interacciones y los conflictos que en ellas se generan se hacen aún más complejos por la diversidad cultural que se genera en nuestras comunidades. Es por esta razón que la investigación se dirige a “relacionar lo que entienden por moral con la necesidad de organizar la vida social, atendiendo tanto la pluralidad cultural y de valores, como a la necesidad de unos acuerdos mínimos que regulen las relaciones personales y sociales” (Escobedo, 2001, p. 11).

Así el Manual de convivencia y el proyecto educativo, ya no se configuran como simples categorías, ni como documentos ni reglamentos, ni normas, son una puesta en escena de relaciones que van más allá de superar los conflictos y las funciones que en su conformación les ha sido asignadas. Podría decir entonces que estas relaciones son una forma de convivir al interior de la escuela, cuando lo pensamos de esta manera el asunto se complejiza, pues no solo se trata de ver si un documento afecta, en el fondo la propuesta es ver lo que acontece cuando se pone en escena el Manual de convivencia. Estas formas de ver el Manual podrían hacer pensar que se ha conformado como algo impuesto y no como algo construido.

3.3.2 *El pacto como formación para la democracia*

La segunda investigación presenta una apuesta política, y una forma de plantear la convivencia escolar como pacto. Es una experiencia investigativa de profesores Colombianos de la Universidad Pedagógica Nacional. “Subjetividad (es) política (s) Apuestas en investigación pedagógica y educativa” (2006). Se trata de un texto bastante interesante donde se realiza una “*apuesta* política y pedagógica en donde el principal escenario es la escuela, entendida esta como un espacio para formar sujetos políticos en la deliberación, el empoderamiento, el liderazgo, el reconocimiento de la pluralidad y la creación de formas alternativas de participación” (Prada, 2006,). Asimismo, este libro muestra el llamado de múltiples voces a que la escuela sea un espacio de reconocimiento de *inéditos viables*, de apuestas por una sociedad más justa, más equitativa, menos instrumentalizada e instrumentalizadora, más poética.

De este texto tomo la investigación: “El pacto como campo de posibilidad para la formación política democrática en la escuela” investigación realizada por mujeres y me alegra mucho resaltarlo, pues fue un trabajo bastante arduo. La experiencia se centra en la construcción de pactos de convivencia como proyección de participación democrática y ciudadana en tres instituciones educativas de Medellín e Itagüí. Esta fue una experiencia promovida por el Instituto Popular de Capacitación – IPC y apoyada por *Civis* agencia de cooperación Sueca.

La construcción colectiva de acuerdos para la convivencia se inicia en la Institución Educativa Marco Fidel Suarez.

“Por la magnitud de conflictividad escolar armada, allí se presentan conflictos de tipo sociopolítico con presencia y actuación de grupos armados insurgentes, con el asesinato del rector y un joven estudiante, y con amenazas de muerte a directivas, docentes y jóvenes estudiantes, estas amenazas se dan por las diferentes banderas políticas que promueve el movimiento estudiantil de la institución, tales como la objeción del servicio militar obligatorio y los enfrentamientos con la fuerza pública” (Prada y otros, 2006, p. 125).

Incentivados por la magnitud de conflictos que se presentan en esta institución se convoca la voluntad de organizaciones no gubernamentales para que aporten a la negociación política-cultural con los diversos actores legales e ilegales que se disputan la escuela por imponer su visión de “orden”, es entendido como la disposición de normas, espacios, tiempos, valores, contenidos y tipo de relaciones que son legitimadas en la escuela, son un conjunto de disposiciones que se tienen en la institución desde la cual se produce un sujeto para una sociedad específica.

De esta manera se desarrollan diversas estrategias académicas, organizativas, reflexivas, culturales, recreativas de relacionamiento y de gestión institucional (Ruiz y otros, 2004, p. 66-128). En la gestión institucional se incluye la construcción del Manual de convivencia de la comunidad educativa con énfasis en la idea de pacto para el establecimiento de acuerdos fundantes para la vida en común de la institución.

Las otras dos instituciones participantes presentan en menor grado conflictividad, pero el problema general es la presencia de grupos armados. El Colegio Bello Oriente ubicado en la comuna 3 de la zona nororiental de Medellín donde también se construye el pacto de convivencia, y la tercera institución es María Josefa Escobar del Municipio de Itagüí.

Es determinante para la investigación tener en cuenta dos aspectos sobre el pacto: primero, el contexto en el que se construye y segundo, cual es la intencionalidad del pacto. Teniendo claro estos dos aspectos en las tres instituciones aunque son diferentes los contextos institucionales y sociales, el conflicto es entendido como un elemento positivo y dinamizador de los acuerdos. “Pareciera ser la esperanza de cambios, de transformaciones culturales, sociales y políticas en los sujetos el interés principal del proceso” (Prada y otros, 2006, p. 128).

En el desarrollo del proceso del pacto, los Manuales son resignificados como pactos en tanto son herramientas pedagógicas que se basan y que permiten el aprendizaje de la justicia en la escuela. El Manual de convivencia es entendido

por la mayoría de los y las jóvenes como: “un conjunto de procedimientos operativos, una guía de instrucciones de uso para maniobrar una máquina y aparatos domésticos, tecnológicos...” (Prada y otros, 2006, p. 128). Desde este sentido los y las jóvenes poco pueden decir sobre negociar y pactar acuerdos por la vía del consenso y la convivencia escolar.

Lo que buscaba el proyecto no era llegar al concepto de Manual, pues este es entendido como un compendio de normas que hay cumplir, lo que se quería más bien era llegar a un mutuo acuerdo entre estudiantes y docentes, que fueran explícitos los derechos tanto de los estudiantes como de los profesores, “algo que se cumpliera y que no tuviera la figura de “Manual” *“lo que se tiene que hacer para estar con el otro”* Entonces el pacto es el acuerdo al que estamos llegando por medio de la interacción que estamos logrando con ellos y con nosotros, “porque uno como docente también tiene problemas con los demás” (Joven docente, I.E. Bello Oriente).

Así el pacto se construye desde dos dimensiones una ética y otra pedagógica, contruidos desde la convicción de la necesidad de democratizar la escuela y la sociedad donde la educación tiene un papel relevante. Es importante ver que el pacto se desarrolla desde la activación de voluntades políticas, generando espacios de encuentro con equipos dinamizadores de cada institución y el comité de convivencia, aunque se asume que toda la comunidad educativa hace parte de la construcción del pacto, los que especialmente se han involucrado son los y las jóvenes, las directivas como siempre manifiestan abiertamente su participación pero al final lo que hacen es entorpecer algunas de las labores *“fueron los grandes ausentes en el proceso”*

Desde estas perspectivas el Manual de convivencia es entendido como pacto donde cada uno se indaga “que tiene que hacer para estar con el otro”, donde el otro merece respeto, y surgen en las instituciones educativas y en los mismos jóvenes preocupaciones por abordar el presente y el futuro de su población y los conflictos sin la eliminación física del otro.

Los referentes conceptuales básicos que orientan la interpretación de esta práctica educativa se enmarcan en la pedagogía crítica desde autores como Giroux, Peter McLaren y Paulo Freire y la macropolítica en la escuela desde E. Hoyle y Michael Foucault, se vincula la teoría crítica y la pedagogía crítica que vinculan prácticas de poder social.

3.3.3 Otras Herramientas para el análisis del Manual: arqueología y cartografía

Esta propuesta de investigación es bastante interesante porque va dándome, herramientas, enfoques y conceptos, (otro orden del discurso) que estoy buscando en el trabajo. Se trata ciertamente de aceptar que el escenario educativo es un campo de fuerzas que merecen ser analizados más allá de los aparatos jurídicos y de lo que “tiene que ser la escuela”. La escuela también es un campo de fuerzas, hay que analizar los conceptos, y en el análisis de esos conceptos hay un trabajo arqueológico, y en el análisis de esas fuerzas hay un trabajo cartográfico de levantar mapas. Estas dos herramientas se van a poner al servicio de lo que en definitiva persigue el trabajo que es una mirada ética, no como juicios morales, sino la mirada ética que se pregunta: ¿qué significa vivir con otros? y ¿Qué significa vivir juntos? Para eso es que se pone al servicio la arqueología y la cartografía

Es un trabajo de Maestría en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana. La investigación se titula: “La imagen de Convivencia en el Manual de convivencia del Colegio de Bachillerato Comercial Alfonso Arango Toro” (2005) Parte de una línea de investigación: “la convivencia en los dispositivos pedagógicos contemporáneos” escrita por Gloria Hernández y dirigida por el

profesor Gil Antonio Serrano Plata. Este trabajo va a aportar unas herramientas de análisis que no se habían usado antes.

La idea de este trabajo es que como bien lo dice la autora, el Manual de convivencia no pertenece a aparatos solamente jurídicos sino que la escuela es un campo de convivencia donde hay un juego de fuerzas y unas prácticas de poder que nunca son reflexionadas cuando se quiere pensar el Manual de convivencia.

En este sentido el trabajo propone dos herramientas para poder analizar esas prácticas de poder y esas relaciones de fuerza que hay en el campo de la escuela; que es la cartografía y la arqueología. Son dos herramientas ciertamente tomadas del posestructuralismo y por lo tanto son totalmente distintas a las que se han estado proponiendo en el desarrollo del marco teórico.

La arqueología: cuando se entiende la escuela como campo de discurso, la arqueología juega un papel importante; estos discursos no pertenecen a una historia líneal, continua, progresiva, sino que están constituidas por rupturas, transformaciones. Lo ampliaré más adelante (el trabajo no lo hace) por ahora, se entenderá, de manera amplia, como el análisis diferencial de las modalidades del discurso. “Lo que se dice”, los enunciados que constituyen un discurso son el objeto de la arqueología. (Hernández, 2005).

La Cartografía: si la escuela se entiende como espacio de deseos y territorio de relaciones, la cartografía es la mejor herramienta. Por ahora basta decir que es un levantamiento de mapas que expresan la relación de puntos y líneas. Hace visible líneas múltiples, duras, flexibles, curvas. De manera amplia, la cartografía es un trabajo de terreno, es levantar un mapa, cartografiar, recorrer tierras desconocidas”. Así pues, Foucault plantea que la vida social de la escuela se puede pensar en términos de una multiplicidad de líneas

heterogéneas que se entremezclan y se disponen de modos muy precisos. (Hernández, 2005).

Ahora bien, el trabajo se plantea una condición problemática de las relaciones sociales entendidas como relaciones de poder, razón por la cual se piensa en el “Manual de convivencia” porque es uno de los elementos actuales utilizados en los establecimientos educativos como dispositivo” (Hernández, 2005). Para acercarse a esta problemática se plantea una génesis de los discursos sobre el Manual de convivencia. Para poder trabajar estos discursos y estas prácticas se hace necesario indagar las herramientas anteriormente planteadas.

Una conclusión importante sobre este trabajo tiene que ver con los discursos que circulan sobre el Manual que están saturados de leyes, normas y de cómo deben ser los comportamientos de los individuos. Pero la convivencia no depende de estos discursos está más determinada por las prácticas y relaciones entre los individuos que comparten el espacio escolar.

“Por otra parte, las instituciones escolares funcionan con los discursos de igualdad de condiciones, pero distribuyen recompensas y castigos, de acuerdo a los logros obtenidos o con la contribución personal de cada individuo, es decir se reflejan distintas contradicciones, pues se encuentran al nivel de otras instituciones que pertenecen al Estado como modo de producción burocrático, entre dinámicas burocráticas y autoritarias” (Hernández, 2005, p. 101)

Para finalizar se puede destacar que la apuesta de este trabajo es proponer un Manual de convivencia no como instrumento de control y vigilancia, sino como un dispositivo de reconocimiento que puede ser una guía para establecer relaciones con los otros, sin necesidad de volver al otro un objeto jurídico. Aunque la reflexión parte de autores que no son pedagogos, sino filósofos (Deleuze, Foucault) logran abordajes muy interesantes para pensar la pedagogía de otro modo y sin los tradicionales enfoques que a veces paralizan la reflexión educativa

A propósito de abordar conceptualizaciones desde el campo de la filosofía con diferentes autores, estos planteamientos se convierten en punto de apoyo para mirar la vida social y la multiplicidad de líneas que cruzan la cotidianidad en las

instituciones educativas y reflexionar sobre los problemas de la vida social y política del país. Y por otra parte ver cómo es que las prácticas sociales pueden llegar a engendrar dominios del saber y dar origen a formas totalmente nuevas del sujeto.

Desde estas perspectivas es que busco plantear el desarrollo de la fundamentación conceptual, que es el capítulo que sigue con miras a ampliar la propuesta que poco a poco ha ido tomando su rumbo, desde las miradas que llamo clásicas en la introducción hasta los replanteamientos que se le hacen tanto al concepto de formación, como a los manuales de convivencia y la configuración de los mismos en la cotidianidad escolar.

4. MARCO TEÓRICO: CUANDO “VIVIR-CON-OTROS”, DESBORDA EL MANUAL

Pensar la convivencia y la formación no desde categorías abstractas, generales ni como conjunto de procedimientos operativos que buscan la acción sobre el otro para maniobrarlo como una “máquina” o algún aparato tecnológico, es parte fundamental de la propuesta de este marco teórico. Desde aquí ya se busca intervenir el concepto de formación, pues muy a menudo es planteado desde discursos moralistas que ven la formación como asignación de valores y como desarrollo de la esencia humana. Se busca, entonces, plantear la formación como prácticas de alteridad desde categorías éticas.

4.1 FUNDAMENTACIÓN CONCEPTUAL: “VIVIR-CON-OTROS”, ¿UN ASUNTO DE MANUAL?

La fundamentación conceptual se traza el recorrido de dos formas; una se propone recorrer el concepto de formación y convivencia desde lo que se podría llamar *la historia de las ideas* pedagógicas; otra realizar un análisis de la formación y la convivencia, ya no desde la historia de las ideas, sino desde *la arqueología*. Esto significa un análisis de los conceptos y una búsqueda de las condiciones de posibilidad de vivir en esos conceptos. La arqueología es ciertamente una apuesta ética y se convierte en una pregunta por las condiciones de mi presente, no es un recorrido de la historia para tener erudición sino que es un recorrido de la forma como han ido evolucionando los conceptos; donde se han ido presentando rupturas y continuidades para saber cuáles son las condiciones desde mi presente; o sea, frente a lo dado como puedo ser yo de otra manera.

Son dos concepciones distintas de historia: mientras que desde la *historia de las ideas* se supone que la historia tiene una continuidad, un desarrollo, y que

los conceptos van en una línea de progreso, de continuidad, que tienen una teleología, es decir, un fin, que hay una causalidad, es decir, que las cosas suceden por causa y efecto, *la arqueología* no estudia así los conceptos; sino que la arqueología estudia los conceptos desde las rupturas, las continuidades y las transformaciones (Cf. Foucault, 2007); no es que se desprecie ciertas prácticas del pasado, sino que hay que analizarlas para saber hasta qué punto nos han constituido; hasta que punto han cesado o se han transformado; hay prácticas que continúan pero también hay rupturas que es bueno mirarlas y ciertamente los relatos de los muchachos producen muchas rupturas en lo que respecta a lo que uno ha entendido por formación y por convivencia. Por eso, lo arqueológico es analítico en el procedimiento, pero, ético en el propósito (como vivir juntos).

4.1 .1. La “formación” desde la historia de las ideas

El *Manual de convivencia* refleja un ideal de *formación* que se concreta y materializa en una propuesta de formación que está contemplada en el *Proyecto Educativo Institucional* y que es la búsqueda de la *formación integral* que tiene la institución. Teniendo en cuenta que el Manual de convivencia se nutre principalmente de estas intencionalidades formativas; considero que es importante realizar un recorrido por el concepto de “formación” desde la historia de las ideas.

Planteo este recorrido en cuatro partes, así: el primero: desde el trabajo que han venido realizando por varias décadas profesores colombianos desde las perspectivas humanistas del concepto de formación. Segundo: desde los aportes que la educación católica y en especial la pedagogía ignaciana han realizado al concepto de formación, y allí desde los planteamientos de la Asociación de Colegios Jesuitas de Colombia (ACODESI). Tercero: una breve descripción de las cualidades del perfil bartolino/a teniendo en cuenta lo que se entiende por “formación integral” y lo que con ella se desea alcanzar desde las ocho dimensiones de la formación integral y cómo las nociones de *Libertad*,

autonomía y responsabilidad se configuran como garantes de esa formación buscada por los Colegios de la Compañía. Cuarto: desde los planteamientos de Antanas Mockus y su reflexión sobre la propuesta de acción comunicativa (Habermas), siguiendo con la propuesta de Gregorio Valera que apunta a mirar la escuela y la convivencia desde prácticas de alteridad.

- *Perspectivas humanistas del concepto de formación*

Por una parte Rafael Flórez desde una perspectiva filosófica humanista se refiere al concepto de formación como una constante en la historia de la pedagogía desde sus comienzos con Comenio hasta la actualidad.

“Empecemos por aclarar que una definición esencial para definir las acciones y proyectos humanos es la meta o propósito que pretenden alcanzar. En el caso de la educación y la enseñanza, su motivación varía con las circunstancias históricas en cada época y en cada sociedad. No obstante, parece que hubiera una constante reconocida por los pedagogos, desde Comenio hasta hoy, que consiste en esperar de la educación de niños y jóvenes la formación de los hombres como un proceso de humanización de los niños hasta propiciarles “la mayoría de edad” y con ella niveles superiores de autonomía y de racionalidad como proponía Kant”. (Flórez, 1994, p. 108).

A propósito de la conceptualización que realiza el profesor Flórez Ochoa apunta que este concepto fue desarrollado inicialmente en la ilustración. En la actualidad y con todas las discusiones que se han dado a partir de las políticas educativas, la formación no se puede entender como un conjunto de habilidades y destrezas particulares ni mucho menos como objetivos específicos de instrucción. La formación así toma otro rumbo que se separa de la mera instrucción. Desde esta perspectiva estas habilidades y destrezas se convierten en medios potenciales para “formarse”.

“El concepto de formación humana se ha desarrollado especialmente en el contexto del pensamiento formulado por la ilustración, este reconoce que “el hombre se desarrolla, se forma y se humaniza no por un moldeamiento exterior, sino como enriquecimiento que se produce desde el interior mismo del sujeto, como un despliegue libre y expresivo de la propia espiritualidad (...) en contacto con la cultura propia y universal, la filosofía, las ciencias, el arte y el lenguaje. La formación es lo que queda, es el fin perdurable, a diferencia de los demás seres de la naturaleza “le hombre no es lo que debe ser” como decía Hegel” (Flórez, 1994, p.109).

Este concepto de “*formación humana*” ha sido compartido inicialmente por Rosseau, por los filósofos de la ilustración francesa y alemana y altamente enriquecido por la concepción histórica de Hegel. Siguiendo esta perspectiva el padre Luis Fernando Granados en su artículo “Formación integral como modalidad en la educación (2005) realiza una aproximación conceptual desde varios autores donde se apoya en la definición de Formación que presenta el filósofo Hans George Gadamer, quien introduce el concepto de formación a propósito de una discusión sobre el estatuto metodológico de las ciencias humanas frente al de las ciencias de la naturaleza:

“Gadamer propone entender la formación desde un doble punto de vista: como proceso y como forma alcanzada al final del mismo. Al respecto señala: “En la formación alcanzada nada desaparece, sino que todo se guarda (...) El resultado de la formación no se produce al modo de los objetivos técnicos, sino que surge del proceso interno de la formación y conformación y se encuentra por ello en un constante desarrollo y progresión” (Granados, 2005 p. 2).

Por otra parte pero siguiendo en esta misma perspectiva el Profesor Luis Enrique Orozco nos presenta un artículo “La formación integral: mito y realidad” que también se encuentra publicado en texto; donde amplía muchos más sobre esta conceptualización que integra la formación y la formación integral, pensadas desde la libertad. El profesor Orozco parte de la siguiente hipótesis: “la formación integral es aquella que permite crecer desde, dentro, en y para la libertad de la persona” (Orozco, 1999, p. 3). Planteada así esta hipótesis permite entender por qué la libertad constituye el fundamento último no sólo de la capacidad de valorar sino el sentido final de la formación integral.

“La formación hace referencia más al proceso de su obtención, que a ella misma como resultado. Esto significa que la formación como resultado no se produce como los objetos técnicos, sino que surge de un proceso interior, que se encuentra en un constante desarrollo y progresión. Los objetivos de la formación no son exteriores. Dicho de manera más radical, la formación no puede ser entendida como un objetivo. No es adecuado decir, por ejemplo: que la formación tiene como objetivo el desarrollo de una capacidad o de un talento. Gadamer precisa a este respecto: “en la formación uno se apropia por entero, aquello en lo cual y a través de lo cual uno se forma” En la formación como proceso todo lo que ella incorpora se integra en ella; pero lo incorporado no es como un medio que aparece, sino que todo se conserva”. (Orozco, 1999, p. 22).

En el desarrollo de este planteamiento el profesor Orozco, retoma como otros autores los desarrollos que sobre el concepto ha realizado Gadamer. Es importante tener en cuenta que recurre a los conceptos de historia y narración para hablar de formación, a continuación veremos porque es importante la

recurrencia de estos conceptos cuando hablamos de formación humana. Desde esta perspectiva es viable afirmar: “La formación integral, debe permitir ligar los contenidos con su pasado, con su significación cultural, ética y estética, buscando fortalecer la capacidad humana de comunicación, de narración, de lectura y escritura frente al ruidoso vacío intelectual, por un lado, y a la retirada de la literatura hacia las vitrinas de los museos, por otro” (Orozco, 1999, p. 25).

Desde esta comprensión, se precisa que la generalidad a la que se eleva el individuo formado no es la generalidad abstracta de la razón, sino la generalidad concreta de una comunidad o de un pueblo específico. Se inscribe en el “mundo de la vida.

Por su parte el profesor Humberto Quiceno en su artículo: “Educación y formación” (Quiceno, 2004, 12) nos habla sobre la confusión que existe entre educación y formación. En su planteamiento presenta una diferencia radical entre estos dos conceptos. Su tesis se fundamenta en afirmar que la cultura es la que produce la formación, mientras que la educación es producida por las instituciones, por lo que no es la cultura. En este planteamiento entra la cultura como camino hacia la transformación del hombre, la diferencia radical entre educación y formación sería entonces que la cultura está dirigida hacia la búsqueda de la transformación y la educación hacia la identidad del hombre. Así las cosas la formación se dirige hacia la construcción de otro individuo, no el de las necesidades sino el de la cultura. “La formación es producción, la misma palabra alude al acto de transformación, llegar a obtener una forma, La educación no es transformación, la educación es identidad, consecución de lo mismo, insistencia en la permanencia. De allí que había que precisar cuál es el objeto de la pedagogía, si la formación o la educación. Si el objeto es la formación es una pedagogía orientada a la transformación del sujeto y si por el contrario es hacia la educación es una pedagogía que persigue no cambiar el sujeto” (Quiceno, 2004, p.)

En el desarrollo de los planteamientos de Humberto Quiceno encontramos un recorrido histórico interesante que nos permite ver desde Comenio y Rousseau,

pasando por Hegel, Kant y Goethe que el concepto de formación se ha nutrido de discusiones relevantes que han configurado la naturaleza de su misma definición. Goethe pensó que la formación no debería ocurrir de un modo interno, no es por efecto de cambios interiores como se producen los efectos formativos sino por cambios exteriores. Es decir, que el hombre tiene aventuras y andanzas como el Quijote de la primera parte, solo que esas experiencias son desconocidas y nunca presentidas, el hombre no sabe a dónde conducen. La formación más bien es el producto de este choque de experiencias en las cuales se ve envuelto el individuo. Goethe une lo exterior con el interior en la formación individual.

Por último en esta parte del concepto de Formación retomando al Padre Luis Fernando Granados en un artículo titulado: “El concepto de modelo pedagógico, un concepto en construcción permanente”. El Padre toma como referencia los planteamientos de Luis Not quien ha propuesto una relación profesor – estudiante centrada en el diálogo, modelo que Not ha denominado Enseñanza Dialogante. Según la mirada de Not, lo que se presenta en la escuela es una formación en tercera persona, es decir, el alumno se asemeja a un objeto que se va formando a través de las acciones que se ejercen sobre él. Este modelo pretende centrar las situaciones educativas en el que enseña y aplicar métodos centrados en el agente externo.

Not propone entonces una educación en “primera persona” donde el estudiante lleva en sí mismo los medios de su propia formación: se pretende de esta manera que en la dinámica promovida en el ámbito escolar el alumno si es tratado como sujeto, en este sentido el estudiante se convierte el centro de iniciativa y de gestión de las relaciones que se agencian en la escuela. Se intenta entonces formar al estudiante desde el interior y a través de su propia experiencia.

De otro lado nos propone una educación en segunda persona que tiene que ver con el estudiante pero ya en relación con el profesor, es decir hay dos sujetos uno que enseña como en el primer modelo y un sujeto que aprende como en el segundo. “Los dos sujetos entrarán en un diálogo constructivo.

“Será pues una formación en segunda persona aquella en cada uno de los dos sujetos es un yo y a la vez el tú del otro” De esta manera los actores se inscriben en un proceso dinámico. En este sentido, el modelo pedagógico será formativo al fundamentarse en un diálogo profundo que comporta participación e interacción de dos sujetos que al mismo tiempo escuchan y son interlocutores igualmente válidos.

De este modo la propuesta de Not tiene que ver con la puesta en escena de dos perspectivas pedagógicas contrapuestas. En la primera el sujeto es instruido desde fuera (heteroestructurante), en la segunda es el estudiante el que lleva en sí los medios que le permiten orientar su desarrollo (autoestructurante). En ambas perspectivas la educación es concebida como la transformación del individuo que a su vez se encuentra orientada hacia determinadas finalidades. Estas dos perspectivas han establecido, sus contenidos, desarrollos y sus intencionalidades formativas.

Finalmente se propone una perspectiva pedagógica que intenta superar la contraposición surgida de las dos primeras perspectivas; se trata de un modelo interestructurante, de la interestructuración del sujeto y del objeto, se trata entonces más que de construir reconstruir el conocimiento. De esta manera “se descubre una nueva relación entre las formas del saber y los métodos que nos permiten acceder a ese saber, se postula una nueva manera de entender la interacción de los sujetos para que acrecienten su saber y, su ser mismo.

Aunque hemos venido desarrollando la conceptualización de formación y formación integral desde las diferentes perspectivas de profesores colombianos, en la propuesta de Not se habla de los modelos pedagógicos pensados como metas, estrategias metodológicas, el tipo de relaciones estipuladas dentro de la comunidad educativa. Tales elementos nos permiten llegar a las intencionalidades formativas que se buscan desde este modelo. Es decir, los modelos pedagógicos propuestos en cada institución terminan configurando los proyectos educativos institucionales que implican reflexionar un poco más a fondo sobre la persona que se pretende formar y otros aspectos

que se involucran en estas intencionalidades como son la pedagogía, la didáctica y la educación en general.

- *La formación integral en la educación Católica y la Pedagogía Ignaciana*

“Un modelo de instrucción pública: organizar, dice la Misión en su proyecto inicial, un modelo “comprenda todos los grados y formas típicas de la instrucción”, establecer las relaciones Iglesia-Estado, manteniendo vigente el concordato: “la educación pública será organizada y dirigida en concordancia con la iglesia católica”. Al precisar el sentido de la educación integral señala: “no debe limitarse al cultivo de la memoria y de la teoría, dejando al alumno en la pasividad, y apartándolo de la vida real y afectiva” (Quiceno, 1988, p. 125).

La educación como un saber, saber construido, que se encuentra dotado de nociones en lo esencial. Saber que tiene su relación práctica, por un lado, con la enseñanza, y por el otro con la escuela entendida como institución educativa. Particularmente en Colombia circuló una educación que no sólo fue citada y comentada sino que se hizo práctica al encontrar apoyos institucionales, en la instrucción pública de los gobiernos conservadores y particularmente en la enseñanza católica. Es así como:

“A finales del siglo XIX llegaron a Colombia multitud de congregaciones religiosas con la finalidad de dedicarse a la educación y de crear instituciones de educación. Su valor radicaba en la experiencia que traían como comunidades educativas, dedicadas a formar niños, adultos, a cuidar enfermos, ancianos, y a velar por la sanidad y la moralidad pública. Traían su experiencia como comunidades de educación entre ellas llegaron los hermanos de las escuelas cristianas de Juan Bautista de la Salle, los hermanos salesianos de Juan Bosco, los hermanos maristas y las hermanas de la presentación”¹. (Quiceno, 2003, p. 119).

Muchas de estas congregaciones llegaron para difundir, crear y organizar, un pensamiento en las instituciones educativas. Algunas eran contratadas directamente por los gobiernos otras fueron invitadas con la intención de poblar y cuidar la sociedad. Todas eran expertas en educación en este sentido conocían perfectamente el manejo de disciplinas y técnicas de enseñanza.

De esta manera no se trata de desconocer los aportes que estas congregaciones realizaron a la educación católica en su época. Sin embargo por la investigación estar centrada en un Colegio de la Compañía de Jesús mi

¹ Debilitadas por la independencia y el empuje liberal en el siglo XIX, las congregaciones religiosas retornaron con fuerza a Colombia, aún antes de la firma del concordato con la Santa Sede. De 1870 a 1900, sumándose a las órdenes del período colonial (los Hermanos menores Franciscanos, los dominicos, los jesuitas y los agustinos recoletos), 12 comunidades femeninas y ocho comunidades masculinas se establecieron en el país; de 1900 a 1930. (Quiceno, 2003, p. 119)

trabajo tendrá énfasis en desarrollar los aportes y contribuciones de la pedagogía ignaciana a la educación principalmente desde los planteamientos de ACODESI (Asociación de Colegios Jesuitas de Colombia).

Así, entonces, quiero resaltar el aporte de la educación católica colombiana al concepto de formación en el caso concreto de la Pedagogía Ignaciana. Para estos autores la formación es formación integral, para que la formación no se quede solamente en aspectos cognitivos sino que también integren el cuerpo, la cultura, la estética. En esta parte desarrollaré los aportes al concepto de formación destacando sus rasgos característicos y como se ha planteado su aplicación como una posibilidad para la construcción del hombre integral.

Desde sus inicios la pedagogía ignaciana fundada por San Ignacio de Loyola, se intereso por el tema de la educación. “Cuando San Ignacio redacta el “documento marco” de la Compañía de Jesús, *Las Constituciones*, dedica toda una parte de estas justamente al tema de la educación. Allí recoge su “pensamiento” sobre los aspectos propios de los aspectos educativos, de su tiempo, abarcando desde lo material, hasta lo intelectual” (ACODESI, 2003, p. 16). Se refiere allí a los escolares sobre su salud corporal, la formación intelectual que en su tiempo debía ser humanística, filosófica y teológica, comportamientos tanto dentro de los Colegios como fuera de ellos. Lo más relevante aquí es que se refiere a que el estudio no sea pasivo, es decir, que la formación no sea meramente intelectual sino que tenga experiencias prácticas.

“En los siguientes desarrollos de la educación y en otros documentos de la Compañía de Jesús como las Características de la Educación, se identifica plenamente el propósito de formar integralmente a sus estudiantes con el fin de hacerlos hombres y mujeres competentes para resolver los problemas que su entorno les plantea. (...) se trata efectivamente que de que los currículos siempre apunten a dar una formación que abarque la totalidad de la persona y sus aspectos fundamentales para poder contribuir a su realización plena. Este propósito se hace explícito en las características de la educación cuando se refiere a una excelencia humana y no sólo intelectual, cuando se expresa la necesidad de formar para la vida y el compromiso activo con ella”. (ACODESI, 2003, p, 11)

Es así como al referirnos a la ignacianidad estamos hablando del sello particular de las instituciones de la Compañía de Jesús, el sello propio de nuestro perfil. Dicha ignacianidad se expresa en unos principios, objetivos y

valores preestablecidos como criterios fundamentales de acción que en términos generales son:

“La formación de hombres y mujeres para los demás, una formación integral inspirada y dirigida por un humanismo cristiano; una educación orientada por la exigencias de la misión hoy: el servicio a la fe y la promoción de la justicia, asumiendo la opción preferencial por los pobres como un criterio decisivo; una acción dirigida por la excelencia humana integral, una educación centrada en las personas; una educación cuya estructura sea corresponsables y participativa, etc”. (ACODESI, 2003, p, 19).

En esta misma línea desarrollaré el concepto de formación integral “Horizonte del proyecto Educativo de ACODESI, donde se propone una definición y se plantea su relación tanto con las Dimensiones sobre las que se articula el desarrollo integral del ser humano; como con el perfil del estudiante que se busca y sus correspondientes componentes, las cualidades.

La formación integral se configura mediante el proyecto educativo de cada institución, teniendo en cuenta que la ley 115 de 1994 da autonomía a las instituciones educativas para que diseñen y desarrollen su propio proyecto educativo. En este orden de ideas no hay formación sin orientación, siempre se forma para algo, con un fin, con una intencionalidad, con un propósito.

ACODESI definió la *formación integral* como:

“El proceso continuo, permanente y participativo que busca desarrollar armónica y coherentemente todas y cada una de las dimensiones del ser humano (ética, espiritual, cognitiva, afectiva, comunicativa, estética, corporal y socio-política), a fin de lograr su realización plena en la sociedad. Es decir vemos al ser humano como uno y a la vez pluridimensional, bien diverso como cuerpo y a la vez plenamente integrado y articulado en una unidad”. (ACODESI, 2002, p.13).

Lo anterior supone que ACODESI ha hecho una opción por unas determinadas Dimensiones (en este caso ocho) que se considera son las indispensables para potencializar sí se quiere lograr un desarrollo pleno del ser humano.

“El Ministerio de Educación Nacional, tanto en la Ley General (ley 115) como en Resolución 2343, habla de las “Dimensiones” que hay que tener en cuenta. En ACODESI, al asumir dicho término hemos encontrado honda correspondencia con lo que desde 1984 llamábamos el “Perfil ideal del bachiller” Al confrontar nuestro perfil con los documentos producidos por el MEN, encontramos coincidencia plena en cinco cualidades, vimos la necesidad de integrar, dos (5ª y 6ª) en una e incluir tres nuevas (comunicativa, estética y corporal) para poder hablar plenamente de que la formación que ofrece nuestro proyecto educativo es integral” (ACODESI, 2002, p.6).

Las Dimensiones definidas por ACODESI son ocho: ética, espiritual, cognitiva, afectiva, comunicativa, estética, corporal y socio-política. En este sentido “hemos de entender por dimensión el *conjunto de potencialidades fundamentales del ser humano con las cuales se articula su desarrollo integral*” (ACODESI, 2002, p.15).

Así las dimensiones se configuran en los aspectos esenciales del ser humano donde se define que es lo fundamental y definitivo para desarrollar si se quiere con plenitud lo que implica ser persona. De esta manera las dimensiones no se pueden pensar aisladamente del proceso de desarrollo humano y menos del proceso educativo. Así las dimensiones del ser humano no “son “visibles” aisladamente de la persona y cada una por aparte, sino que ellas son sus elementos constitutivos y lo único que se puede hacer separadamente es pensarlas, o definir las, pero percibir las o formar las, siempre habrá que hacerlo en su conjunto y en el objeto mismo, el ser humano” (ACODESI, 2002, p.16).

Para nuestro caso tendré cuenta cuatro de las ocho dimensiones, esto no quiere decir que las restantes no tengan la misma importancia, pero para este caso en particular desarrollaré las dimensiones; ética, socio-política, comunicativa y afectiva, ya que ninguna de ellas se pueden plantear aisladas de un proyecto educativo y de unas intencionalidades formativas que dirigen cada una de las dimensiones.

Dimensión ética: Cualidades del perfil del estudiante “Capaz de tomar decisiones libres, responsables y autónomas” (ACODESI, 2003, p. 20). Los seres humanos debido a su condición de racionales y sujetos de libertad, están abocados a tomar decisiones, a hacer elecciones y a dar valor a los actos, a los sujetos y objetos con los cuales construyen su manera propia de estar en este mundo.

Todas estas condiciones que tienen que ver con las decisiones que tomamos y con las elecciones que hacemos en determinado momento se encuentran determinadas por un estar con los otros, estar juntos. Son estas condiciones las que permiten que a medida que se van conjugando estos aspectos, el ser

humano se vaya construyendo a través de unos procesos que lo llevan cada vez más a niveles más altos de humanización y personalización.

¿Qué es lo ético sino la pregunta por el otro?

“Sin embargo, con todo y que esta dimensión de los seres humanos es tal vez uno de los componentes no sólo más específico de éstos, sino tal vez uno de los más importantes, ella no posee como tal una materialidad o un referente que permita “objetivar” su análisis y estudio tal y como lo hacen otras ciencias y disciplinas del saber humano; de ahí que la aproximación que se haga a la misma estará más en el orden de la descripción que de la demostración o comprobación” (ACODESI, 2003, p. 31).

En consecuencia con lo anterior la dimensión ética adquiere su posibilidad real en la conciencia moral de las personas, pues es precisamente allí donde se encuentran los elementos que la configuran y que como tal permiten hablar de ella, este es el “espacio” donde se genera y desarrolla dicha dimensión.

Es así como esta dimensión se constituye en un eje transversal de las demás dimensiones pues dependiendo de cómo se defina y se comprendan sus conceptos más relevantes, dependerá la forma específica como se entienda el resto de los aspectos de las demás dimensiones con los cuales se articule el desarrollo integral del ser humano y por ende la formación integral que tanto se busca al proponer estas dimensiones.

Así la reflexión sobre esta dimensión nos lleva a la pregunta por el estar juntos, por el otro, pues sólo cuando me pregunto por el otro y por como entra en mi vida y como me afecta es cuando lo ético surge.

Dimensión Socio-política: cualidades del perfil del estudiante “Capaz de asumir un compromiso solidario y comunitario en la construcción de una sociedad más justa y participativa” (ACODESI, 2003, p. 20).

“Se entiende por dimensión socio-política: la capacidad del ser humanos para vivir “entre” y “con” otros, de tal manera que puede transformarse y transformar el entorno socio cultural en el que está inmerso”

Por lo anterior esta dimensión se enfoca en encontrar nuevas formas de comprender las dinámicas sociales que han generado transformaciones radicales en las estructuras sociales y en el orden político mundial. Por lo

anterior se busca que los procesos educativos contribuyan a formar ciudadanos que posean una conciencia histórica capaz de forjar valores cívicos, y que a su vez estos valores puedan generar pertenencia y el desarrollo de un pensamiento político que se vea reflejado en la conformación de una sociedad más justa en la cual haya un mínimo de responsabilidad social. De esta manera se pretende por medio de esta dimensión generar alternativas que permitan la construcción de un proyecto político común. (ACODESI, 2003).

Esta dimensión abre la posibilidad a los seres humanos tanto de construir, fomentar y participar de una sana convivencia que garantice los bienes sociales primarios como lo son; la libertad, el reconocimiento a la diferencia, la equidad y la responsabilidad social, en concreto tener derecho a vivir dignamente.

Esta idea de responsabilidad social que se promueve debe estar acorde con los diferentes cambios y transformaciones de la sociedad y principalmente no debe desconocer por ningún motivo la contingencia y la fragilidad humanas.

Así pues la construcción de un sujeto político también llamado ciudadano se constituye como un elemento integrador tanto de las exigencias de la justicia como de pertenencia comunitaria, teniendo en cuenta las crecientes tensiones generadas por una población en cambio constante “multicultural y multirracial que nos ha mostrado que el orden social no solo depende de las instituciones, sino del ejercicio de la ciudadanía” (ACODESI, 2003, p. 165).

Dimensión afectiva: cualidades del perfil del estudiante “Capaz de amarse y expresar el amor en sus relaciones interpersonales” (ACODESI, 2003, p. 20)

La dimensión afectiva se refiere al “conjunto de potencialidades y manifestaciones de la vida psíquica del ser humano que abarca tanto la vivencia de las emociones, los sentimientos y la sexualidad, como también la forma en que se relaciona consigo mismo y con los demás; comprende toda la realidad de la persona, ayudándola a construirse como ser social y a ser copartícipe del contexto en el que vive” (ACODESI, 2003, p, 95).

Pensar en lo afectivo es fundamental si se quiere hablar de formación integral, pues a través de esta dimensión el individuo conoce su propia existencia y la de los demás, y lo más importante accede al mundo de las relaciones interpersonales, a través de la experiencia y la expresión de sus sentimientos y emociones, es decir es de vital importancia para lo que nos ocupa lo afectivo, pues se traduce en la convivencia, en el estar juntos, “entre” y “con” otros.

Por medio de esta dimensión se busca favorecer la construcción de relaciones personales equitativas, responsables y honestas, donde se hace esencial la expresión del amor a los demás como motor que dinamiza la vida de las personas. Se busca de esta manera “contribuir con ello a la sana y pacífica convivencia a través de cuatro aspectos fundamentales: el reconocimiento de sí mismo y del otro, la comprensión y expresión de sentimientos y emociones, el desarrollo de la sexualidad y la construcción de la comunidad” (ACODESI, 2003, p. 83).

Lo afectivo se evidencia permanentemente en todo el proceso de interrelación entre el desarrollo desde lo individual que se caracteriza por un lado principalmente por vivencias que determinan en muchas ocasiones los modos de ser y actuar de cada sujeto y por otro lado el desarrollo desde el contexto de la cultura y la sociedad que establecen un marco de referencia para construir relaciones con uno mismo, con el otro, con la familia y en general con el entorno, que dependerá especialmente de cada cultura pues cada una de ellas establece códigos y sistemas simbólicos propios para interpretar las experiencias.

Estos aspectos posibilitan establecer comunicación con otros no solamente por medio de lo verbal sino por medio de expresiones y emociones como lo son el llanto, la sonrisa, el dolor, que permite el establecimiento de vínculos con los demás y se constituye en una forma de reconocimiento personal, de aceptación de sí mismo, de su lugar en el mundo y así mismo de reconocimiento a los demás como seres diversos.

Dimensión comunicativa: Cualidades del perfil del estudiante “Capaz de interactuar significativamente e interpretar mensajes con sentido crítico” (ACODESI, 2003, p. 20).

La dimensión comunicativa se define como el *conjunto de potencialidades del sujeto que le permiten la construcción y transformación de sí mismo y del mundo a través de la representación de significados, su interpretación y la interacción con otros*” (ACODESI, 2003, p. 109).

La dimensión comunicativa es esencial cuando pensamos en las relaciones con los otros, pues permanentemente interactuamos con otros en diversos contextos. La comunicación que establecemos con el otro y con el entorno exige una relación dialógica que involucra tres aspectos fundamentales que favorecen la producción y comprensión de diferentes discursos. Por un lado el lenguaje como instrumento de significación y socialización, por otro lado la interpretación como la construcción del conocimiento para encontrar el sentido y por último la interacción tanto con pares como con el contexto social y cultural.

Desde estos aspectos el sujeto construye conocimiento y establece diferentes tipos de relaciones de tal manera que desarrolla, lo cultural, lo social y lo personal, además de lo puramente comunicativo, es decir que trasciende de lo meramente informativo.

A medida que el desarrollo de estos aspectos se da en constante interrelación, a medida que el individuo desarrolla el lenguaje, representa significados complejos, lo interpreta, de esta manera interactúa con otros y con el contexto.

- *Cualidades del perfil del estudiante bartolino (a): Libertad, autonomía y responsabilidad*

Ahora bien teniendo en cuenta este perfil junto con las dimensiones y el propósito de la formación integral que constituyen el horizonte del proyecto educativo, es importante tener en cuenta las cualidades del perfil del

estudiante bartlino/a, por ahora desarrollaré principalmente las que se refieren a la *autonomía, libertad y responsabilidad* como categorías integradoras entre el Manual de convivencia y los procesos formativos, que corresponden a la formación del sujeto, pues se refiere a la forma como cada uno de los estudiantes se apropia de esos procesos formativos, para que no se le deje solo a la hetero-estructuración que venga de otro totalmente sino que haya una inter-estructuración de la formación. “El Proyecto para la Formación en la Libertad y la Autonomía de los Colegios de la Compañía de Jesús en Colombia surge en 1994 como una concretización de la primera cualidad del Perfil Ideal del/a Estudiante: "capaz de tomar decisiones libres, responsables y autónomas". (ACODESI, 2009)

La libertad ciertamente es la condición de posibilidad de cualquier proceso que se quiera desarrollar en torno suyo. Es precisamente la libertad la que permite afirmar que la causa de los actos de una persona se encuentra en ella misma y no en otro agente (causa exterior) que le obliga a actuar de cierta forma, pasando por encima de su voluntad. (ACODESI, 2003, p. 38).

Así la *libertad* puede entenderse desde tres aspectos: primero como la posibilidad que tiene el ser humano de tomar decisiones, teniendo en cuenta los valores y principios que dirigen su vida, asumiendo las consecuencias de dichas decisiones. Segundo se refiere a la posibilidad del ser humano de ser autónomo, es decir, de regirse por sus propias leyes de conducta; y tercero que la persona se “dé sus propias leyes” significa que los seres humanos se dan cuenta que existen unas acciones que humanizan y deshumanizan, entonces, ser libre consistirá en saber determinar qué humaniza y que no, como también aprender a incorporarlo en la vida cotidiana. (ACODESI, 2003, p. 39).

En el contexto de la libertad se hace necesario definir la autonomía:

“Es el ejercicio de la libertad en cuanto capacidad de auto-gobernarse, de darse un código de conducta propio; y en consecuencia implica, como se dijo anteriormente, la toma de decisiones a la luz de valores que dan sentido a la vida humana, y el asumir las consecuencias de dichas decisiones. La autonomía es el fruto del ejercicio de la libertad; más aún, al ir ejerciendo la libertad se va creciendo en autonomía” (ACODESI, 2003, p. 39).

Es así como en los Colegios de la Compañía de Jesús se ha definido la *autonomía* como el fruto del ejercicio de la libertad y, por esta razón, se mira el proceso educativo que lleva a la formación de la autonomía como una meta deseable y necesaria para lograr la formación integral de los(as) alumnos/as de estos Colegios. Así mismo este proceso de formación se lleva a cabo mediante un proceso pedagógico procesual que hace posible el ejercicio de la libertad tal como la han concebido y que se ha denominado “comunidad participativa” es decir que tiene en cuenta la relación constitutiva con los otros.

De esta manera los Colegios de la compañía buscan que sus estudiantes tengan una formación sólida que los guíe para tomar decisiones conscientemente fundadas y que estén inspiradas en los valores y principios fundamentales.

Claro está que los principios no son algo sobre lo que se pueda adoctrinar a las personas, se crean más bien “como máximas de alcance y pretensión universal que los seres humanos deberán de ir construyendo desde sus estructuras interiores, identificándose con ellas y poniéndolas en juego en sus decisiones” (ACODESI, 2003, p, 39). Es aquí donde toma un valor fundamental la *responsabilidad* pues se refiere a esa condición del ser humano de dar cuenta de sus propios actos. Este concepto se encuentra directamente relacionado con la libertad de la voluntad, pues está se constituye en condición de posibilidad de la responsabilidad.

Así la triada responsabilidad, voluntad, y libertad se convierten en las condiciones de la acción moral, que es un hecho de razón que es posible por la libertad humana y por lo tanto comporta la responsabilidad del sujeto que la actúa, es decir, el acto moral es la forma como se pone en juego la conciencia por medio de juicios, opciones, elecciones y compromisos.

- *El Manual de convivencia: el problema del otro y el concepto de acción*

Retomando la preocupación que he expresado sobre el matiz jurista y “juridicista” en el que cae muchas veces el Manual de convivencia. En vez de presentarse como instrumento para la convivencia se convierte en una mirada instrumental y técnica de entender la relaciones entre los sujetos. ¿Cómo pasar de una mirada desde la acción instrumental a un planteamiento más formativo en el Manual de convivencia y la relación con los otros?

Pare entender un poco más a fondo lo que significa la acción instrumental, recurro a Mockus (1995) donde realiza una explicación bastante pertinente en el ámbito educativo, se trata de poner en juego tres tipos de acción cuando uno se relaciona con los seres humanos.

En las relaciones que planteamos como acción instrumental lo que se busca es “actuar sobre”. “El conocimiento de la naturaleza y la acción guardan una relación clara y sencilla; nosotros conocemos la naturaleza y gracias a ello podemos dominarla, predecir, controlar, diseñar, e imponerle ciertos cursos” (...) Se optimiza deliberadamente el curso de la acción, anticipando con creciente precisión concatenaciones y resultados y se optimizan los medios procurando el máximo de eficacia y eficiencia. En este tipo de acción están basados el trabajo de la técnica y la tecnología contemporáneas. (Mockus, 1995, p. 184-185).

Es ente tipo de acción se pretende establecer una relación de trato con los sujetos como una acción sobre la naturaleza. Pero cuando nos colocamos ya en el terreno de la interacción humana las cosas son distintas: pues no actuamos sobre el otro como actuaríamos sobre la naturaleza, es decir el otro no se puede predecir, controlar ni diseñar; con el otro interactuamos.

“Se trata de la relación entre conocimiento, de la cultura y acción. ¿Sucede algo parecido en la cultura? En parte sí, indudablemente la nuestra en una época donde la cultura, en cierto sentido, suele tomarse como objeto de trabajo, sin embargo el conocimiento de ella engendra procesos más complejos que aquellos involucrados en el dominio de la naturaleza. Ello ocurre porque en cualquier cultura está el otro (el otro sujeto, la otra cultura), y está el problema de la interpretación y la reinterpretación. (Mockus, 1995, p. 180)

Para comprender mejor la diferencia entre pensar las relaciones con el otro como acción instrumental y pensarla como interacción, vale la pena introducir

una subclase de la interacción la llamada acción estratégica. “Cuando un sujeto trata conscientemente y calculadamente de actuar sobre otro hablamos de acción estratégica. Es una forma de acción similar a la acción sobre la naturaleza por cuanto se gobierna por metas, pero la diferencia crucial consiste en que ella, para buscar el máximo de eficacia o de eficiencia es necesario tener en cuenta al otro” (Mockus, 1995, p.186).

El aporte de esta acción es que el otro es semejante a mí, de esta manera no estoy pensando del todo en controlarlo, en la acción estratégica debo “descentrarme” ver las cosas desde el punto de vista del otro. La estrategia consiste entonces en considerar las posibles estrategias del otro. Como en un juego de ajedrez. Pues el otro trae sus perspectivas y es capaz de generar y ajustar estrategias frente a la nuestra.

Ahora bien la acción estratégica aporta un elemento importante y es considerar que el otro está allí, bueno, malo, blanco o negro, es por lo menos tenido en cuenta. Pero las relaciones de convivencia no pueden reducirse a acción estratégica, para entenderla hay que introducir un tercer tipo de acción. La acción comunicativa en ella los sujetos cooperan no compiten. Se trata de una acción comunicativa donde el otro también es un interlocutor válido.

De esta manera las relaciones de convivencia se pueden convertir en una conversación recíproca entre los miembros de la comunidad educativa. Es función de esa conversación traer y privilegiar a tales interlocutores, se trataría entonces de una discusión en igualdad de condiciones, con los interlocutores de carne y hueso presentes en la discusión. “Cuando empezamos a reconocer al otro como demasiado otro, como demasiado ajeno, y él a su vez ve en nosotros a personas demasiado ajenas, demasiado distintas, ese mecanismo constitutivo del interlocutor como interlocutor válido se vuelve especialmente difícil” (Mockus, 1995, p.189)

Desde esta perspectiva de la acción comunicativa, la alternativa es una invitación a “entenderse con” (interactuar) no a “actuar sobre” (modificar). Se

propone entonces ver al otro como sujeto de convivencia y no sólo como sujeto de derecho.

Frente a estas alternativas yo prefiero pensar la comunicación como prácticas de alteridad y experiencias de sí donde el otro me exige atención y responsabilidad. “(...) una parte de los efectos de la práctica educativa escolar tiene que ver con constitución del sujeto, la cual está relacionada con el establecimiento de unos criterios que le permiten al sujeto-alumno creer-se y juzgar-se a sí-mismo y en comparación con los otros” (Valera, 2001, p. 26).

La propuesta de Gregorio Valera apunta de esta manera a mirar la escuela y la convivencia desde las prácticas de alteridad. En este sentido la formación tiene una estrecha relación con la experiencia.

La escuela por medio de prácticas regulativas en especial el Manual de convivencia construye las relaciones del estudiante con los demás y consigo mismo.

Cuando nos referimos a la práctica educativa como campo pedagógico, siguiendo a Mario Díaz, pueden distinguirse dos dimensiones: una instruccional y una regulativa (Valera, 2001). La primera se constituye a partir de mensajes que circulan en la escuela es decir, el currículo, la didáctica y la evaluación. La segunda dimensión se constituye con base en las relaciones sociales que son generadas por el control escolar donde juega un papel muy importante el “control”, la delimitación de los espacios, los horarios, cronogramas, la infraestructura escolar y todo el marco institucional y normativo que enmarcan la vida escolar. Estas dimensiones están dirigidas a la mediación y constitución del sujeto.

En este orden de ideas la vida escolar es penetrada completamente por la comunicación, pues se propicia la posibilidad de discusión “que puede ser perfectamente articulada y revalorizada, como una herramienta de comunicación, interpretación y reconstrucción de significados” (Valera, 2001, p. 27).

Podríamos decir que por medio de la práctica pedagógica hay una producción del sujeto, es decir una experiencia nueva del sujeto que aprende. Estas prácticas establecen, regulan y modifican las relaciones del sujeto con los demás y consigo mismo, en las que se constituye la experiencia.

“La experiencia de sí es definida como el producto de un proceso de construcción, histórico y complejo, en el que se entrelazan los discursos que definen la verdad del sujeto, “las prácticas que regulan su comportamiento y las formas de subjetividad en las que se constituye su propia interioridad” (...) el sujeto se da su propio ser al momento de observarse, analizarse, interpretarse, narrarse, juzgarse, dominarse, en síntesis cuando ciertas cosas consigo mismo. (Larrosa, 1995, p.207).

El estudiante aprende a ser un alumno y también lo que ser alumno significa, esto lo aprende por medio de las reglas, es decir en nuestro caso para el Manual de convivencia, el estudiante sabe que es un alumno por medio de las disposiciones, pues el Manual determina, regula y reglamenta quien es o no estudiante, y porque se puede perder esta calidad en caso de que incurra en algunas faltas allí señaladas.

Existe, entonces, una íntima relación entre formación y experiencia, no hay formación sin experiencia, ni experiencia sin formación. La formación, entonces, tiene que ver con la producción de una experiencia personal en un contexto histórico-cultural. Esta experiencia constituye al sujeto desde su historia. Entonces, se trata de interrogar esa experiencia de los sujetos que se forman para conocer las formas como esta ha sido producida. “En otras palabras, en el proceso de la experiencia de sí, estaría presente una relación de alteridad. Por lo cual, lo que se buscaría establecer sería una relación de individualidad-alteridad” (Valera, 2001, p. 28).

En este escenario las prácticas que configuran la experiencia de los sujetos se desenvuelve “no en el posicionamiento de sujetos como objetos silenciosos, sino como sujetos parlantes, no como objetos examinados, sino como sujetos confesantes; no en relación a una verdad sobre sí mismos que le es impuesta desde fuera, sino en relación a una verdad sobre sí mismos que ellos mismos deben contribuir a producir” (Larrosa, 1995, p. 287).

Desde esta perspectiva se podría entender mejor el conjunto de tensiones y dificultades que caracterizan una práctica pedagógica tan compleja como la puesta en marcha de un Manual de convivencia. Esta es otra comprensión de las relaciones con los seres humanos, donde más que interlocutores son productores de su propia realidad. A lo que apunta entonces esta propuesta es a las relaciones de convivencia que estén apoyadas en una relación de alteridad y en la posibilidad de la discusión y del diálogo con un carácter complementario, la experiencia del otro.

Finalmente cuando un maestro plantea la formación desde prácticas de alteridad le permite construir aquello que algunos han llamado el “saber pedagógico”. Es aquí donde se pueden rescatar algunos planteamientos de maestros colombianos que han pensado estas relaciones con los otros desde el saber pedagógico y que guardan una estrecha relación con las propuestas de los diferentes autores aquí mencionados. “Para un sujeto (individual y colectivo) el saber como relación consigo mismo, con los otros y la naturaleza, está vinculado con la necesidad de analizar su situación, su práctica, y su historia, a fin de darse su sentido propio” (Granados, 2007, p. 33).

De esta manera el saber más que un mero conocer se constituye en la construcción permanente de saber sobre sí mismo, se constituye de esta manera en una reflexión sobre lo que se hace y sobre la realidad en la cual se está situado. Así el saber pedagógico nos permite explorar las relaciones complejas que surgen en las prácticas educativas y nos permite tener una visión más amplia de la educación en relación con la cultura que “abarca formas de saber diferentes como la política, la educación como formación, la ética, la técnica, la pragmática o la acción emancipadora” (Granados, 2007, p. 34).

Es más como también señala Granados: “El saber sobre su identidad, sus prácticas, y sus contextos es en última un acto de integración y articulación personal. En ese sentido el saber pedagógico al que le estamos apostando no

será algo que se transmite o se transfiere sino una experiencia de saber que cada educador construye” (Granados, 2007, p.33).

Mirar la convivencia orientada desde una ética y quizás estética supone, entonces, pensar en relaciones con los demás donde el otro impone límites a mis pretensiones de validez. Y es que la convivencia surge a partir de una primera distinción entre los seres, y, más aún surge de lo que es contrario, de aquello que produce contrariedad, conflictividad, diferencia y alteridad de afectos, donde el otro me abre un mundo distinto de comprensión. (Skliar, 2007) Entonces, cuando el otro aparece es que se da la formación, no nos formamos solos, nos formamos con los otros en comunidad.

4.1.2 El vivir con otros: elementos arqueológicos y éticos para la discusión

En esta parte me interesa plantear los desplazamientos y transformaciones que ha tenido a lo largo del tiempo el concepto de *formación*, ya no desde la historia de las ideas, sino desde sus rupturas, continuidades y transformaciones: es una mirada arqueológica; se trata de una mirada de las prácticas pedagógicas y la forma como se producen conceptos con ellas; no hay que olvidar que los conceptos tienen un pasado y una historia que los ha acompañado hasta convertirse en lo que son en realidad. Si los conceptos son construcciones del pasado pueden ser criticados y transformados. Como algunos autores han buscado intervenir el concepto de formación para proponerlos desde otras categorías, de esa manera se quiere superar ese matiz jurídico en el que queda enmarcado el Manual de convivencia.

Desde el estudio arqueológico de esos planteamientos actuales se busca una intervención de los dos conceptos tanto de formación como convivencia, para que la formación deje de ser mirada como aquellos valores que se le asignan a las personas y que son tributarios, es decir, le pertenecen a las instituciones familia, escuela, iglesia y que lo que hacen ellos es transmitírselos a los demás, esa mirada de la formación como asignación de valores va a ser superada por

la mirada de la formación como un acontecimiento que sucede cuando estoy con otros, cuando me enfrento a mi historia y a mis límites.

“La educación centrada en sujetos intelectuales y objetos intelectuales – que son conceptos reduccionistas – va a olvidar ese mundo de la vida. Se va a concentrar en la retroalimentación, conservación, o en el mejor de los casos reconstrucción comunicativa de esos saberes, pero va a olvidar la complejidad del sujeto cognoscente como cuerpo, como tejido de afectividades, como plétora de significantes como plexo de imágenes inexplicables e incluso incomprensibles. Va dicho de otra forma, a enfocar sus fines hacia lo racional únicamente, excluyendo toda otra forma de ser y dimensión del mundo de la vida” (Noguera, 2003, p. 96)

Entender así la formación no como una asignación de valores ni de lo “que debe ser la escuela” sino que sea un espacio que permita entrar en ese mundo de la vida donde se ha quedado por fuera en muchos casos el cuerpo, la mujer y las culturas, implicará asumirnos un horizonte despejado de prejuicios y ritos sociales. Donde la convivencia y la formación sean una pregunta ética por el otro que me completa.

4.1.2.1 La convivencia desde un dispositivo estético: Javier Sáenz Obregón

La propuesta de Javier Sáenz parte desde la reflexión sobre la forma como se ha construido el sujeto en occidente como forma-sujeto; es decir; como fabricación de una materia prima presta a ser moldeada, formada y tallada, por medio de prácticas de encausamiento y control que han caracterizado a la escuela desde su nacimiento en los siglos XV y XVI. De otra parte el autor nos propone para superar esta mirada de la escuela claramente delimitada, el *dispositivo estético* que permita entrar al “artista creador de su propia forma”, y por último nos plantea los límites y alcances de esta propuesta como creación de nuevas sensibilidades y “nuevas formas de sujetos, menos lúgubres y más plurales” (Sáenz, 2007).

“(…) La escuela constituye un campo de fuerzas, sedimentado históricamente, que conjuga las más sutiles y eficaces formas de saber/poder, para la producción de formas prediseñadas, que no para la creación de formas impensadas. Se trata de un dispositivo tan ciegamente poderoso que así como derrotó la estética y la sensibilidad de la cultura popular de la Edad Media y el Renacimiento, ha seguido derrotando formas menos “bárbaras”, eso es, más escolarizadas que podían transformarla: derrotó al Romanticismo – y no únicamente al más radical como el de Hamann, Herder y Blake, sino aún al de Goethe y Rousseau-; derrotó las ideas de Dewey sobre la experimentación pedagógica creadora de nuevos sujetos y una nueva sociedad; derrotó los tímidos intentos de la pedagogía de apropiarse del psicoanálisis – como en el caso de la

pedagogía institucional y la de Freinet- derrotó también el glorioso exceso de libertad de experiencias pedagógicas como la de Sumerhill (Sáenz, 2007, p. 11)

La discusión del autor va a ser con Vives representada en el primer tratado pedagógico integral para la escuela (1531) que funda las bases de sus apropiaciones y exclusiones, donde quedan por fuera y que además se convertían en sus principales adversarios; “la estética de la vida” en su momento representada por el “paganismo” griego², especialmente por los textos de Aristóteles que estaban siendo descubiertos en ese momento. El problema con la ética Aristotélica era que no permitía la consolidación de ese maestro/examinador/juez, sin el cual el cristianismo institucional, su ley moral y la escuela no podían existir (Sáenz, 2007). Por otro lado excluía los saberes, las prácticas, sensibilidades y estéticas populares que instituían un mundo plurisensible y alegremente paradójico (Bajtín)

“(…) El tratado de Vives fue la barrera militante que sólo dejó pasar aquello que era susceptible de ser cristianizado; estrecho filtro que sería refrendado por Comenio, y luego de manera menos explícita y consciente por la pedagogía de Pestalozzi y la Escuela Activa. Y lo que excluyó Vives no fue de poca monta, en primer lugar criticó de manera explícita, las formas musicales, poéticas, literarias y teatrales griegas y romanas adversas al proyecto cristianizador/civilizador de la sensibilidad: todo aquello que celebrara la vida, intensificará las pasiones, vivificará el cuerpo y confundiera las “frágiles” mentes infantiles y juveniles. (Sáenz, 2007, p. 5)

Es así como la forma-escuela ha producido una forma-hombre que ha operado como máquina productora de *sensatez* más que de *sensibilidades*. Se refiere entonces que ha fabricado jueces más que hacer posible la creación de artistas. (Sáenz, 2007). A su vez la forma - escuela se ha constituido históricamente en escenario de fuerzas productoras de las formas-“normales” de la condición moderna; y en ese modelo de esa forma-institución se da en dos sentidos; uno en el recorte de la subjetividad y; otro en la intensificación de cierto tipo de experiencias que buscan la máxima extracción de fuerzas tanto individuales como colectivas. De esta manera el Estado adopta prácticas de gobierno existentes en la sociedad a la escuela como: las prácticas de formación moral y auto-examen, la vigilancia la distribución de los cuerpos la

² La crítica de Vives a las virtudes activas de los Griegos – valor, orgullo, amor por sí mismo, liberalidad, dejó por fuera casi del todo, las virtudes cívicas constitutivas de la buena vida en la antigua Grecia y redefinió las prácticas de auto-constitución de los sujetos propias de las sectas filosóficas griegas. (Sáenz, 2007, p. 6).

sistematización del uso del tiempo y del espacio que anteriormente eran inherentes a los monasterios y los aparatos militares.

La propuesta que desarrolla Sáenz para superar de alguna manera la escuela vista como fabricación de sujetos apunta a buscar en esos espacios restringidos y constreñidos de la forma-escuela nuevas sensibilidades y nuevas formas de sujeto que apuestan por la *vida cotidiana* que para fortuna transcurre en escenarios no institucionalizados y por lo tanto con diferentes matices que discrepan con la forma-institución y con las formas que esta produce. (Sáenz, 2007).

Para Sáenz el meollo del problema radica en crear nuevas formas-sujetos, nuevas formas de ser, nuevas formas de poder, nuevas formas de pensar y nuevas sensibilidades que sería a su juicio el tipo de líneas de fuerza que conecten las artes de *formar al otro* con las de *auto-creación*. Según su mirada: “nadie se forma por fuera del campo de fuerzas que de manera simultánea se dirige a darnos cierto tipo de forma” (Sáenz, 2007, p.12). No nos formamos solos, nos formamos en comunidad.

Aunque estos procesos de prácticas de sí instituidos por los griegos no pueden ser pensados en la forma como se encuentra concebida la escuela por ser un escenario-institución para la producción de esa forma-sujeto incapaz de ir más allá de sí mismo donde en los criterios y formas institucionalizadas no cabe el artista creador de su propia forma. Se están dando nuevas formas que surgen de las tensiones del campo de fuerza, la aparición de los nuevos dispositivos estéticos no institucionalizados, que invocan otras formas de relacionarse con altos grados de autonomía, con los medios masivos de comunicación, con el grupo barrial, con nuevas formas artísticas y estéticas promocionadas por las industrias culturales las llamadas (culturas Juveniles). (Sáenz, 2007)

Desde este autor se abre un amplio panorama en lo que viene de la fundamentación conceptual pues, nos permite abrir el abanico de conceptos que han hecho rupturas y transformaciones importantes sobre el concepto de formación y convivencia, vemos que el autor nos deja abierta una puerta para

pensar la formación desde lo que vemos en los bordes y que no es visible en la escuela por esa tensión de fuerzas en que se debaten las nuevas subjetividades que nos permiten pensar en el cuerpo, la experiencia del otro y los relatos como construcciones intersubjetivas.

4.1.2.2 El cuerpo en el proyecto de convivencia-felicidad una mirada desde Zandra Pedraza

Para ahondar en los elementos de este dispositivo estético propuesto desde Javier Sáenz, me apoyo en plantear el cuerpo en las prácticas de formación y convivencia; esta mirada la hace Zandra Pedraza donde el cuerpo sobresale “como foco de la acción pedagógica” Para abordar estos planteamientos tendré en cuenta dos textos de esta antropóloga Colombiana que son: “En cuerpo y alma visiones del progreso y la felicidad (1999)” y Políticas y estéticas del cuerpo en América Latina (2007)” De los cuales tomaré elementos que nutren ampliamente la discusión.

“La interpretación de los discursos corporales desde la antropología histórica y la reconstrucción de un siglo de modernidad en Colombia a partir de los ideales del cuerpo, son los temas centrales de las obras de Pedraza, que representa un aporte sin antecedentes al estudio de la modernidad en Latinoamérica” (Gaviria, 2001, p. 2).

En consecuencia me interesa hacer énfasis desde estas reflexiones ya que el cuerpo ha pasado a ser uno de los ángulos desde los cuales explorar nuevas facetas de las disciplinas humanas y reescribir la historia. Es aquí donde se empiezan ya a ver las transformaciones y las discontinuidades que en la elaboración discursiva de significados fundados en el cuerpo aportan al concepto de formación y convivencia.

Desde esta autora podemos pensar los cambios que han surgido en la construcción del cuerpo como hecho subjetivo y simbólico mediante el cual el individuo se piensa a sí mismo y donde se reflejan las transformaciones que

han surgido de los discursos sobre la apropiación del cuerpo. A sí mismo el cuerpo es pensado y concebido como un cuerpo sensitivo y central en el ámbito cultural.

Parte de los análisis de Pedraza se orientan a analizar el surgimiento de las estrategias disciplinarias en la escuela y su funcionamiento, haciendo hincapié en las décadas de formación y expansión de las instituciones del Estado encargadas de la educación” (Pedraza, 2007, p. 11), donde el cuerpo sobresale como foco de la acción pedagógica. Así el cuerpo se convierte en objetivo central de los proyectos educativos.

Dentro de los proyectos educativos, la cultura física³ se instala como definitiva para modernizar el cuerpo: la educación física y los deportes representan un aporte a la conformación de un pueblo físicamente apto para desempeñarse de forma conveniente en la sociedad moderna. La formación del intelecto a través de la educación de los sentidos externos e internos, sitúa la educación física como un aporte a la civilización, la moral, la salud y el trabajo. La década de los años veinte aseguró un lugar al cultivo del cuerpo, el cual comienza a acumular un enorme capital simbólico. Bajo la premisa de un aumento en la eficiencia y en la productividad laboral, se consolida el proyecto nacional de la ilustración: "Desarrollo integral de la persona guiado por la razón". Finalmente, se muestra cómo la atención pedagógica que había reemplazado al cuidado higiénico, da paso a la estética. Cada vez más, ésta se ocupa de las virtudes de la cultura física y se pasa de los motivos productivos al modelamiento del cuerpo bello.

“El modo como la educación física planteó en su momento la división entre hombres y mujeres ya nos permite acercarnos al temor que suscitaron el cuerpo y la subjetividad femenina a la cultura somática de la modernidad” (Pedraza, 2007, p. 18). Esta cultura física que habita la escuela no se asimila al trabajo corporal que se lleva a cabo en gimnasios, en parques, en cursos de aeróbicos yoga o técnicas corporales.

³ La cultura física designa todas las actividades (deporte, recreación y gimnasia que componen un conjunto altamente codificado e institucionalizado.

Toda vez que la subjetividad se realiza a través del cuerpo y de las prácticas materiales que moldean el comportamiento, también las reglamentaciones del vestido y del uniforme escolar, particularmente, (Pedraza, 2007, p. 23). Tanto en aras de la libertad como del conformismo contemporáneo la escuela pone en funcionamiento tecnologías del cuerpo que obedecen a los propósitos de la escuela. Uno de los mecanismos disciplinares que mantiene su dominio sobre los cuerpos, lejos de ser un recurso superado, es el que se ejerce por medio de las prendas (uniformes).

Otra parte interesante de los análisis de Pedraza tienen que ver con el concepto de “Hiperestésias” que se encuentra muy vinculado con el de *felicidad* y que desarrolla en el último capítulo del texto “*En cuerpo y alma visiones del progreso y la felicidad*” En este capítulo describe la transformación de los discursos sobre el cuerpo en lo que llama ella su etapa más reciente; hacia la liberación somática a través de “hiperestésias”. “Calificativo que otorga a las representaciones ordenadas a partir de sensaciones fisiológicas cargadas en exceso de sensorialidad y con una “intensidad” exacerbada de las sensaciones” (Gaviria, 2001, p. 3). Este concepto constituye sin duda el aporte más representativo de la obra de Pedraza.

Así el discurso estético incorpora la influencia del cuerpo en el espíritu y establece una nueva concepción contemporánea del bienestar en la cual las sensaciones fisiológicas en calidad de estímulos corporales por un lado; alimentan las emociones y por otro lado por medio del ordenamiento producen vínculos entre las elaboraciones intelectuales y emocionales. “Así la incesante agitación de los sentidos inmiscuyó otra forma de *hiperestésia* pero esta más íntima y profunda “*la sensibilidad*” y sugiere la capacidad de sentir y el refinamiento de las percepciones sensoriales” (Pedraza, 1999, p. 271).

Ocurre un desplazamiento de la esencia de la belleza hacia el plano corporal: así “la definición de belleza se empapó de sensorialidad” esta deja de provenir del alma y pasa a representar un capital simbólico que puede adquirirse o perderse, esencial para la distinción.

La interpretación actual del discurso del cuerpo es un pensamiento conjugado con lo moderno donde la identidad siempre incompleta, fraccionada, inalcanzada e insuficiente que configura este anhelo nos hace subalternos, marginales e infelices, al tiempo que nos incita a realizar, el ideal esencial de la modernidad: en el cual este último reemplaza la trascendencia del alma y se alcanza el progreso y la felicidad por medio de la autodeterminación y el perfeccionamiento ilimitado.

Los discursos sobre higiene, salud y cultura física, dan cuenta de la funcionalización del cuerpo y su adaptación a la modernización. Por último el cuerpo como fuente de hiperestésias fue invocado por los discursos de la razón, la estética corporal y la sensibilidad, y es posiblemente, de todos los anteriores planteamientos la concepción que marca más notoriamente nuestra actualidad.

En suma la obra de Pedraza se consolida como un ejercicio enriquecedor en el estudio de las transformaciones de la modernidad en el individuo. Donde inicia el recorrido a lo largo de un siglo de historia corporal, a partir de enfoques y cambios de mentalidad en la concepción del cuerpo. De esta forma se constituye un conducto apto y valioso para la comprensión propia del individuo y el sentido de su vida en el contexto actual.

4.1.2.3 La formación como experiencia del otro: aportes desde Carlos Skliar

Siguiendo con los elementos del dispositivo estético de donde ha partido esta reflexión, la propuesta de Carlos Skliar (2007) nos permite ahondar por el concepto de experiencia del otro, ese que desde la convivencia me permite ver cuáles son mis límites pero también cuales son mis posibilidades en la relación

con los otros. Donde ese otro me exige estar en una actitud de apertura. Así como el cuerpo se presenta como “muchos otros”, la experiencia del otro en la formación es esa condición de “ser-juntos” yendo más allá de su posible valor y valorización. Es estos términos es que se introduce esta propuesta.

La propuesta de este autor se encuentra sustentada a su vez desde varios filósofos y escritores que han pensando la relación con los otros no como intervenciones de negociación, sino donde el otro extraño y diferente es el que me completa, algunos de estos autores son Jacques Derrida, María Zambrano, Levinas, Jean-Carlos Mélich y Jean-Luc Nancy.

Plantea el autor desde el texto “Notas para pensar la convivencia, la hospitalidad y la educación” (2007); que la convivencia está hecha de hostilidad e irritación, que supone la entrada del otro a mi vida, esta es una relación ambivalente, la relación con otro que plantea esta doble condición hostilidad / hospitalidad, permanentemente se está entrando y saliendo en esta relación y es en ella que “reside la clave entonces, de porque la convivencia no puede ser entendida apenas como una negociación comunicativa, y es que la convivencia surge a partir de una primera distinción de aquello que es distinguible entre seres y más aun surge de lo que es contario” (Skliar, 2007, p. 16).

Así desde Carlos Skliar la pregunta por la convivencia es una pregunta por el hospedaje, la acogida, la hospitalidad y el cuidado. Quizá por eso la pregunta sobre la convivencia según este autor nos remite demasiado al lenguaje formal y muchos menos a la contingencia de una existencia que es siempre finita. (Skliar, 2007). La pregunta ha estado resonando, rondando siempre allí quieta e inquieta desde el momento mismo en lo que lo humano parece encarnar la imposibilidad de estar-juntos, la imposibilidad de edificar algo, la imposibilidad de una construcción en común.

En consecuencia la convivencia no es entendida como un acto transparente o como un encuentro paradisiaco, es entendida entonces, como una construcción ética, esto supone superar los planteamientos moralistas: “yo te juzgo”; la razón

jurídica “tú me debes”: desde estas miradas la relación con el otro se convierte en un poder que esclaviza.

Pensar cómo evitar la textualización y la tematización del otro, significaría dejar de lado la supremacía del lenguaje jurídico y su refinamiento; “ese lenguaje que está ahí justamente para legislar el orden de las relaciones de convivencia y de alteridad con tal *fuerza de ley*, que ya no habría otra relación posible que la de uno consigo mismo, o en el mejor de los casos, de unos con otros demasiado próximos” (Skliar, 2007, p. 21).

Así la convivencia con otro es una relación ambivalente entre hospitalidad y hostilidad, pues no se puede pensar la relación con el otro sin irritación, ya que la convivencia es tal porque en todo caso, hay inicial y definitivamente, perturbación, intranquilidad, conflictividad, turbulencia, diferencia y alteridad de afectos. (Skliar, 2007); por esta razón se convierte en un apuesta ética que involucra *la voluntad* (yo quiero).

“Resulta al menos curiosa la imagen que se ha establecido acerca de la convivencia, sobre todo en ciertos ámbitos plagados de jergoceo jurídico, como aquella que debe acatar sin más ciertas reglas – no siempre formuladas o apenas sí entredichas – que instalan de una vez la idea de una supuesta empatía, calma y no-conflictividad. La insistencia de la razón jurídica, aún en su parco, pero comprensible utilitarismo y por su intención de traducir algunos fragmentos de la vastedad de las relaciones de convivencia, no puede ser sino una desembocadura estrecha donde se prende y aprehende el movimiento inasible de lo humano; movimiento que entonces empieza a aquietarse, a estancarse” (Skliar, 2007, p. 21).

Si la razón jurídica se configura con antelación, y en anteposición a los lenguajes de la convivencia, la fundación de la convivencia quedaría subordinada a unas pocas fórmulas atiborradas de prescripciones, excepciones y obligaciones. Sin embargo el saber experiencial de la relación parece decir otra cosa bien diferente: que su contingencia original está cimentada en la vulnerabilidad, el conflicto, la fragilidad el desencuentro, la perturbación, la alteración, la interrupción, lo finito, la hospitalidad, lo intocable, la hostilidad, lo otro, su misterio, la irreductibilidad. (Skliar, 2007)

Está claro que se asiste a un tiempo de supremacía y exclusividad de la razón y el lenguaje jurídico por encima de otros lenguajes y de otros modos de

convivencia, pero no es sólo ello lo que condiciona la pérdida de la responsabilidad de la relación ética.

En palabras de Joan-Carles Mélich este tiempo obscuro ha transformado dramáticamente la ética en política o sociología y ha convertido la relación con el otro en un poder que lo esclaviza: “Los acontecimientos del siglo XX amenazan con acabar con todo deseo de lo invisible, con el tiempo ético y convertirlo todo en tiempo espacializado, en tiempo línea, en tiempo obscuro.

Finalmente la pregunta por la convivencia plantea cada vez, más cuestiones, no se trata entonces, de edades, de generaciones, y de sus posibles relaciones, sino que también hay una cierta duplicidad y una tensión que se extienden infinitamente, allí apunta la reflexión de Skliar:

“Pues se trata entonces de cómo pensar las variaciones y las tradiciones implicadas “en el ser huéspedes unos de otros, ser huéspedes unos más que otros, ser hospitalarios los unos con los otros, ser más hospitalarios unos que otros, ser hostiles hacia los otros, ser hostiles siempre a los mismos otros, poder ser uno mismo y el otro tanto huésped como anfitrión. Y de hacerlo además, pensando la educación no tanto como alojamiento institucional sino como un sitio de conversación posible a propósito de la tradición y la transmisión” (Skliar, 2007, p. 17).

Es así como la pregunta por la convivencia, la hospitalidad y la educación anuncia la necesidad de un cierto no-saber inicial, que permita entrar los relatos y las narraciones del otro donde hay una cierta experiencia acerca de lo que significa, la cultura, la lengua, la nacionalidad de ese otro que quiere y necesita narrar-se.

4.1.2.4 *El concepto de relato y su implicación en la noción de formación. Propuesta de Bárcena - Mélich*

Otro elemento para comprender convivencia y formación como dispositivo estético es que uno se comprende a sí mismo cuando se narra. No se comprende a uno mismo cuando le dicen lo que tienen que hacer, cuando le proponen un perfil, cuando le trazan un proyecto. Este es el planteamiento de Bárcena; uno se forma cuando narra su deseo (2001). Dar campo en la

educación al relato y al relato de la experiencia es una propuesta con muchas posibilidades de enriquecimiento personal y pedagógico que he encontrado en esta investigación: *“La comprensión de sí es narrativa de un extremo a otro. Comprender es apropiarse de la propia vida de uno. Ahora bien, comprender esta historia es hacer el relato de ella, conducidos por los relatos, tanto históricos como ficticios, que hemos comprendido y amado. Así nos hacemos lectores de nuestra propia vida. (Ricoeur, citado por Bárcena, 2000)*

Como señala Bárcena, desde Arendt la acción es creadora de historia. Hemos comprobado que el sentido de una acción sólo llega a nosotros después de que el agente ha dejado de actuar. “Pero esta historia se ha de entender como crónica como relato o como narración” (Bárcena, 2000, p. 91). Por eso el saber de la acción solo se puede alcanzar cuando al dejar de actuar, pierde el agente su condición de tal y se convierte en el personaje del relato que otro cuenta” (Bárcena, 2007, p. 91-92).

Para Bárcena, siguiendo a Paul Ricoeur no es posible seguir pensando la educación y la formación sin tener presente la relación entre narración, historia - memoria y la importancia que tienen en las prácticas sociales incluida por supuesto la práctica de la educación. Lo que pretende el autor en su obra es definir las relaciones entre la educación y la narración y ofrecer algunos argumentos que justifiquen la posibilidad, y la necesidad de *pensar, la educación como el proceso de construcción de una identidad narrativa*” (Bárcena, 2000, p.94).

La referencia que hace Fernando Bárcena de la obra de Ricoeur es bastante pertinente desde el punto de vista de la reflexión educativa; una de sus principales contribuciones consiste en afirmar que nuestra capacidad humana para la auto-comprensión ha de pasar necesariamente por el acceso a la cultura y en general a un conjunto amplio de mediaciones simbólicas, pues *nos educamos en un mundo que nos es narrado*. De esta manera la acción educativa concebida como acción que puede ser narrada lo es en una acción mediada textualmente. (Bárcena, 2007).

“(…) Para lograr la comprensión de sí, debemos dar un rodeo reflexivo, y hemos de pasar a través de las estructuras objetivas de la cultura, la sociedad, la religión, el lenguaje. Como seres interpretativos en busca del sentido y de comprensión, el ser humano es un ser hermenéutico, o lo que es lo mismo, un “mediador”, un ser que tiene que transitar espacios intermedios, espacios textuales en los que se guarda el secreto de sí mismo. Tiene pues que aprender el acto de descifrar las significaciones indirectas, el arte mismo de la hermenéutica” (Bárcena, 2007, p. 100).

Según Ricoeur contamos con ciertos invariantes o universales en esta difícil tarea del entendimiento de sí mismo. Uno es la capacidad de dialogar, otro el hacer y el último el padecer, todos inmiscuidos en el contexto de una realidad que debe ser interpretada, así como el papel de la memoria y la narración. De esta manera nada de lo que hemos dicho hasta aquí estaría justificado si la acción educativa, en tanto que acción social, no fuera una acción narrativa y, por lo tanto vinculada a los trabajos de la memoria y de la imaginación. (Bárcena, 2007). Ninguna sociedad puede existir sin los fundamentos de su memoria o sin la memoria de sus propios fundamentos, de sus mitos fundadores, es decir sin los relatos de su tradición simbólica.

Por esta razón se piensa en la acción educativa como transmisora de un mundo simbólico a través de los relatos y las narraciones, que en gran medida son resultado de la cultura en la que los sujetos han sido educados. Este mundo atravesado especialmente por la ficción es necesario para que el ser humano pueda así configurar su identidad. “En este sentido educar es desarrollar una “inteligencia histórica capaz de discernir en qué herencias culturales se está inscrito”, es una búsqueda de los orígenes, de la historia de la comunidad en la que hemos nacido” (Bárcena, 2007, p. 101)

Desde este punto de vista, la educación se inscribe entre el *deseo de narrar y la narración del deseo*. Así la educación se orienta desde dos aspectos; por un lado la formación de una identidad personal que encuentra su recepción conjunta en la lectura de textos históricos especialmente en la lectura si es *experiencia* y no *experimento*, la historia que se cuenta o se nombra, que se relata, dice el *quién* de la acción, esta lectura conducirá a un deseo progresivo de seguir narrando el mundo, especialmente a los recién llegados; y por otro

lado el aprendizaje que es el fondo una práctica narrativa dentro de la cual aprendemos a contarnos mejor lo que somos y quienes somos, nuestros deseos, nuestras pasiones, nuestras creencias e intenciones. (Bárcena, 2007). En consecuencia el ser humano es, así, el producto parcial de una pre-construcción narrativa, de un modo u otro todos los sistemas simbólicos contribuyen a configurar la realidad.

Es así como el autor nos lleva pensar a que es necesario insistir en que la educación es la actividad que nos ayuda a “contarnos” a nosotros mismos. Aprender a ser humanos es, así, como aprender a leer y a narrar es un mundo que percibimos como plural y diverso. A propósito Bárcena afirma: “En definitiva entendemos *la educación como la configuración de una identidad personal al modo de la elaboración de un argumento, de una trama, una narración de un relato de ficción*” (Bárcena, 2007, p. 113).

Es muy importante este punto de vista de Bárcena, porque si buscamos la formación y la convivencia no como unas prácticas de imposición es necesario incorporar el relato de la experiencia para poder dar sentido al hecho de vivir juntos. No se puede vivir juntos sin construir una identidad narrativa.

4.1.2.5. Superar el dilema teoría / práctica en la constitución del saber sobre formación y convivencia contribuciones desde Oscar Saldarriaga

Plantear la *formación* y la *convivencia* como un saber sobre las prácticas de creación de sí mismo que se producen en la escuela, de modo que nos permitan superar las miradas punitivas y mecánicas en que muchas veces caen los abordajes sobre los Manuales de convivencia exige una reflexión sobre las prácticas pedagógicas y en concreto sobre las prácticas de los maestros. Esta reflexión la hemos identificado anteriormente como un *saber pedagógico*. Necesitamos, pues, un saber pedagógico sobre aquello que, con Saenz, hemos identificado como el dispositivo estético.

Saldarriaga propone “una exploración de las estructuras profundas de nuestras prácticas pedagógicas actuales” (Saldarriaga, 2003, p.15). No se trataría de una historia de las prácticas pedagógicas como aquella que recoge ideas que se van desarrollando más o menos coherentemente y madurando a través del tiempo. No se trata de entender la historia como acumulación de ideas. Se trata de un análisis de las condiciones que hoy producen la pedagogía y producen también las percepciones que la sociedad tiene de ella y de los maestros; es un análisis que desentraña los mecanismos que la engendran.

Saldarriaga señala la existencia de un “mecanismo perverso” (Saldarriaga, 2003, p.15) con los cuales se le hace a los maestros culpables y “chivos expiatorios” de las deficiencias y fracasos del sistema educativo. Se trata, en palabras de este autor, una dominación cultural sobre los maestros, sobre “*estos artesanos de los saberes*”

Esta dominación se sustenta en falacias, en dilemas falsos que es necesario “deconstruir-reconstruir” (Saldarriaga, 2003, p.16). Saldarriaga aborda cinco tipos de dualidades falsas:

- La oposición pedagogía tradicional – pedagogía moderna
- La dualidad pedagogía confesional – pedagogía laica
- La dualidad disciplinas de autonomía – disciplinas de heteronomía
- La disyunción entre función pedagógica y función rehabilitadora

Y la quinta que Saldarriaga considera fatal y perversa:

- La dicotomía maestro pedagogo – maestro intelectual

El telón de fondo de estas dicotomías son la dualidad *teoría/práctica*. Con esta dualidad han funcionado los conceptos de verdad, ciencia, educación. Desde este punto de vista existiría lo “teórico” que serían los intelectuales y los “aplicadores” que serían, en nuestro caso, los maestros. Si un modelo pedagógico fracasa, la culpa no es del intelectual que ha elaborado bien la teoría; la culpa sería del maestro que es el encargado de aplicarla:

Sea como fuera no queda duda todas esas oposiciones se han venido fundando sobre otra, de muy larga tradición en el pensamiento occidental y por ello, de docilísima desactivación: se trata de la que no dudaría en llamar “Santísima Dualidad Teoría/práctica, usada de un modo que ha servido para condenar al maestro a no ser más que un “aplicador” –casi siempre deficitario, de las teorías –casi nunca erróneas, que los “creadores” –intelectuales y pedagogos- van refinando sin cesar (Saldarriaga, 2003, p. 17)

Dice Saldarriaga que necesitamos acabar, superar, abandonar los dilemas, pues los dilemas son excluyentes, por ejemplo un dilema se plantea; *¿pedagogía tradicional – pedagogía moderna?* No queda más que optar por una, considerada deseable y la mejor; pero rechazar la otra condenada por dañina. En realidad nuestras prácticas pedagógicas se nutren tanto de una como de la otra, los dilemas nacen de prejuicios o de parcializaciones que es lo que realmente pasa en la formación.

A cambio Saldarriaga propone lo siguiente: abandonar los dilemas, pero atenderlos como **tensiones**. Estas tensiones son constitutivas de la práctica pedagógica. Las tensiones son “polos mutuamente necesarios que permiten convertir las contradicciones en condiciones de posibilidad para la creación, la incitación y el engendramiento de sentidos y espacios, y es allí donde se constituyen en ese poder inalienable del maestro, en ese cierto misterio que nunca dejará de habitar su acto pedagógico...” (Saldarriaga, 2003, p.19).

Estas tensiones, en un país que no resuelve sus tensiones, nos permiten, señala Saldarriaga; “constituir mecanismos de gobernabilidad, sociabilidad y educabilidad en una sociedad atravesada por tensiones crecientes y no resueltas, por polivalentes dispositivos institucionales y culturales, y por ambiguas promesas sociales y políticas cada vez más postergadas” (Saldarriaga, 2003, p.19).

Si Saldarriaga identifica un beneficio político cuando se superan los falsos dilemas y se atienden las tensiones, yo señalaría también un beneficio ético. Ver tensiones en las construcciones pedagógicas es poder encontrar las condiciones del vivir juntos. Vivir en comunidad no es la superación para siempre de los conflictos, es la capacidad de identificarlos, sin estar señalando poderes malignos. Se trata de desarrollar una capacidad de análisis crítico e histórico sobre las condiciones de mi presente como educadora y formadora.

Se trata también de dotar nuestra práctica pedagógica de un orgullo, si se quiere decir así, en el sentido de que el maestro y la maestra es un artesano que produce saberes con su práctica y con su reflexión. Debido a esta conciencia productora debe luchar por hacerlos reconocer y hacerlos socialmente visible. Por ejemplo plantear la formación y la convivencia significa, además de las teorías ya existentes sobre estas dimensiones, ser capaz de reconocer en la vida cotidiana de la escuela prácticas de formación, modos de superar conflictos, ejercicios de convivencia que merecen ser identificados, sistematizados y analizados. Y es esto lo que pretende este trabajo de grado.

Hay que reconocer el esfuerzo de la comunidad, de los maestros por hacer de la convivencia un acto formativo; y también hay que dotarlos de capacidad de análisis para descubrir las incoherencias y desfases en los que se puede caer. Esta es la ventaja de lo que propone Saldarriaga: construir el saber pedagógico, mediante un análisis de las tensiones en las que ellas se mueve, pero superando el dilema falso, teoría/práctica.

La superación teoría/práctica para la construcción del saber pedagógico en la escuela nos permite entrar en las comunidades educativas con cierta inocencia, diría yo, sin prevenciones ni pretensiones. En efecto, se trata no sólo de no llevar un programa anticipado con el cual tendrían que formarse, ni tampoco de imponer unos métodos de investigación ajenos a los modos de vida de la comunidad: métodos, programas, sentido de las prácticas, todo esto se construiría con ellos.

Debido a esta entrada sin prevenciones, para construir el sentido de las prácticas con la comunidad, se hace necesario escoger un enfoque investigativo que sea flexible, inclusivo, cercano; y que deje hablar a la gente, que deje hablar a los estudiantes (como en el caso de este trabajo). Se trataría de pensar en un enfoque cualitativo como el etnográfico. Al mismo tiempo un enfoque etnográfico que no se cierre a los aportes de otros modos de análisis que vienen de la cartografía, la arqueología, el análisis del discurso.

Se trata de un enfoque que permita desentrañar como el “mundo de la vida” y los modos de relación que se tejen en ella a propósito de la convivencia y de la formación. Pero sobre todo el método etnográfico, sus alcances y posibilidades lo trataremos en el capítulo que sigue.

5. TRABAJO DE CAMPO: CONVIVENCIA Y FORMACIÓN EN LOS RELATOS DE LOS ESTUDIANTES, UNA EXPERIENCIA CON ESTUDIANTES DEL COLEGIO MAYOR DE SAN BARTOLOMÉ (CMSB)

La intención de este capítulo es proponer un *enfoque metodológico* cualitativo, que permita hacer una descripción del impacto de los propósitos formativos de la Institución a partir de los relatos de los estudiantes. También ofrecer unas *herramientas de investigación* que sean coherentes con el enfoque. Desde esta perspectiva el trabajo de campo se enfocará desde dos conceptos ampliados y revisados por Rosaba Guber y que permiten ver el doble propósito de la investigación etnográfica; “por un lado ampliar y profundizar el conocimiento teórico, extendiendo su campo explicativo; y por el otro comprender la lógica que estructura la vida social y que será la base para dar nuevo sentido a los conceptos teóricos” (Guber, 2008, p. 85).

“Es en el contexto de situaciones sociales diversas que el investigador extrae la información que analiza durante y después de su estadía. Algunas de estas características son compartidas por otras ciencias sociales y profesiones, e incluso pueden no ser una norma dentro del campo antropológico. Varias investigaciones se llevan a cabo sin el trabajo intensivo de los analistas de datos, o se valen de equipos numerosos para hacer el relevamiento; la presencia en campo ya no es tan prolongada como pretendía Malinowski, en buena parte a la escasez de recursos y a las demandas de la vida académica, pero también al acortamiento de las distancias en el mundo. Sin embargo para el antropólogo, el trabajo de campo tiene cierta originalidad que la definición citada no alcanza a expresar y que reside en la concepción antropológica de “campo” y en la relación entre los informantes y el investigador” (Guber, 2008, p. 83)

Entendido de esta manera el trabajo de campo y siguiendo a Rosana Guber considero importante para el trabajo que se pretende desarrollar, tener en cuenta dos conceptos que la autora ha venido replanteando desde su experiencia investigativa que son: *campo* y *reflexividad*. Considerar estos dos conceptos como parte fundamental de lo que se plantea en el trabajo de campo nos permite reflexionar sobre las técnicas de campo y tener presente que el mundo social es un mundo preinterpretado por los actores presentes en él y que de esta manera el investigador necesita desentrañar los sentidos y relaciones que construyen la objetividad social. (Guber, 2008)

El campo es entendido por Rosana Guber como la porción de la realidad que se desea conocer, es decir el mundo natural y social en el cual se desenvuelven los grupos humanos que los construyen o conforman. Así el campo se constituye en una cierta conjunción entre un ámbito físico, actores y actividades; pero esto no quiere decir que cuando nos referimos a *campo* nos referimos a un espacio geográfico, ni tampoco a un espacio o lugar que se autodefine desde sus límites (mar, selva, calles, muros). Desde esta perspectiva el *campo* se convierte en una decisión del investigador que abarca tanto ámbitos como actores; “es continente de la materia prima la información que el investigador transforma en material utilizable para la investigación” (Guber, 2008, p. 84).

En consecuencia el trabajo de campo es una etapa que no solamente se caracteriza por obtener información de las fuentes confiables, aplicar encuestas, y conversar con la gente, sino fundamentalmente se caracteriza por el modo como abarca los distintos canales y formas de la elaboración intelectual del conocimiento social. Tanto las prácticas teóricas como las del campo y del sentido común definen en un término el trabajo de campo: *reflexividad*.

La *reflexividad* puede ser entendida en dos sentidos paralelos y relacionados. Por una parte aludimos a la reflexividad en un sentido genérico que se puede entender como la capacidad que tienen los individuos de llevar a cabo su comportamiento, según sus expectativas motivos o propósitos, es decir, como agentes y sujetos de su acción. En un segundo sentido más específico aludimos a la reflexividad desde un enfoque relacional, es decir, cuando cada una de las partes deja de operar independientemente por más que cada uno lleve consigo su propio mundo social y su condicionamiento histórico, aquí tanto el informante como el investigador toman decisiones en el encuentro, en la situación de trabajo de campo. “De modo que en la situación de campo el investigador no es el único estratega, y las técnicas de obtención de información tienen como eje esta premisa” (Guber, 2008)

Así la *reflexividad* en el trabajo de campo se convierte en el proceso de interacción diferenciación y reciprocidad entre la reflexividad del sujeto que

conoce desde las teorías y los modelos explicativos y la de los actores o sujetos de investigación. En consecuencia el investigador “no dispone y conoce primero su propia reflexividad y después accede a la de los informantes. Su propia reflexividad, al contrastarse con la de los sujetos que estudia se resignifica y encuentra un nuevo lugar” (Guber, 2008, p. 88)

Desde esta perspectiva se invita a investigar “con” no a investigar “a”, entonces, el investigador en un principio se orienta a formular interrogantes desde su propio esquema cognitivo, pero a lo largo del trabajo de campo aprende a tener en cuenta otros marcos de referencia que le permiten establecer diferencias entre los demás y él mismo. De esta manera es muy probable que el investigador sepa más de su reflexividad después de haberla contrastado con la de sus informantes que antes del trabajo de campo.

Teniendo en cuenta que el trabajo de campo “es un recorte de lo real “que queda circunscripto por el horizonte de las interacciones cotidianas, personales y posibles entre el investigador y los informantes. Pero este recorte no está dado sino que es construido activamente en la relación entre el investigador y los “informantes” (Guber, 2008, p. 84).

Es precisamente desde estas perspectivas que se busca generar espacios de interacción en donde la característica sea el esfuerzo de investigar en los ambientes naturales, alterándolos lo menos posible; explorarlos tal y como se presentan cotidianamente. Se trata, entonces, de un trabajo de exploración de los relatos, los modos como expresan y las percepciones que tienen los estudiantes de grado 9º del CMSB, con respecto a la convivencia y la formación integral. Donde se logró oír sus voces. *“En este escenario las prácticas que configuran la experiencia de los sujetos se desenvuelven “no en el posicionamiento de sujetos como objetos silenciosos, sino como sujetos parlantes, no como objetos examinados, sino como sujetos confesantes; no en relación a una verdad sobre sí mismos que le es impuesta desde fuera, sino en relación a una verdad sobre sí mismos que ellos mismos deben contribuir a producir” (Larrosa, 1995, p. 287).*

Con este fin propongo un trabajo de tipo etnográfico como lo sugieren algunos autores cuando lo aplican al campo educativo, precisamente porque ven a los estudiantes como aquellos que hablan de la verdad sobre sí mismos evitando verlos como objetos silenciosos que tienen que asimilar lo que se les dice.

5.1 Población: estudiantes del grado noveno del Colegio Mayor de San Bartolomé (CMSB)

Son estudiantes del Colegio Mayor de San Bartolomé del grado noveno, se encuentran entre los 13 y 16 años únicamente. La reglamentación del Colegio es bastante estricta con las edades, para ingresar a un curso determinado se debe haber nacido en un año determinado, además los estudiantes se encuentran en este Colegio desde primaria o en otros casos desde sexto, entonces no hay margen para que se reciba a chicos o chicas de diferentes edades. (Aquí solo hay una chica que tiene 16 años, el resto se encuentran entre los 13 y 15 años)

En este momento son cinco grados de noveno cada curso con 38 estudiantes para un total de 190 entre chicas y chicos. Aunque el Colegio se encuentra ubicado en pleno de centro de la ciudad diagonal a la plaza de Bolívar los estudiantes pertenecen a diferentes localidades, extrañamente no hay muchos de ellos que vivan en las zonas aledañas. El estrato social está entre dos y tres.⁴

El Colegio desarrolla un proyecto “coeducativo” que pretende educar hombres y mujeres en la equidad y en el respeto a sus diferencias, es decir, el Colegio es mixto pero no se maneja este concepto. Aunque el Colegio inicialmente nace y se mantiene hasta 1997 como un Colegio exclusivamente para hombres, en 1998 ingresaron las primeras niñas a sexto grado en lo que se

¹<http://maps.google.com/maps/ms?msa=0&msid=105577416075688451676.00046fb7fe26d70a7c41e&hl=es&gl=co&ie=UTF8&ll=4.601086,-74.075575&spn=0.012341,0.022681&z=16>

llama el proyecto coeducativo, aunque mantuvo la tradición de ser un Colegio masculino, en la actualidad en los grados noveno hay mayoría de mujeres.

Aunque la Institución no permite tanto en chicas como chicos expresiones a través de su cuerpo como son la presentación personal, y el uso del uniforme ellos y ellas tratan de verse diferentes, especialmente en sus peinados aunque no se permiten “peinados ajustados a subculturas y modas extravagantes” cada uno de ellos y ellas adopta diferentes peinados y especialmente prefieren llevar el pelo suelto y sin peinar, aunque se reitera todo el tiempo, la norma de que el cabello debe estar recogido, ellos y ellas se recogen el cabello para entrar al colegio pero, cuando pasan la puerta se lo sueltan. . Los chicos usan bastante gel y la mayoría tienen el cabello largo, aunque está prohibido el uso de gel se las arreglan para tratar de verse diferentes a los demás, aunque en las chicas predomina un clase de peinado ellas también luchan por verse distintas, no se percibe en ellas un arreglo excesivo, ya que se prohíbe el maquillaje. Lucen bastante naturales y expresan que les gusta verse y sentirse así, en sus palabras “no les gusta verse como chicas plásticas”

En el desarrollo de la investigación con los chicos y chicas han respondido satisfactoriamente, en palabras de algunos de ellos “este es un momento álgido del Manual de convivencia” al parecer habrá cambios y esto los tiene bastante inquietos, hablar de lo que significa el Manual de convivencia y como lo viven en el Colegio ha suscitado en ellos y ellas diferentes reacciones, pero especialmente reclamos en su libre expresión. Es un buen momento en el que se realiza la investigación, pues están muy pendientes de los cambios que se puedan hacer y conscientes de que la ley “del libre desarrollo de la personalidad” los acoge.

En general son bastante expresivos, pero mucho más lo son las chicas, pues en ocasiones charlábamos sobre algunos temas y cuando era la hora de socializar junto con los compañeros, algunos de los chicos no expresaban lo que habían comentado anteriormente, la mayoría de las chicas se mantenía en lo que había dicho. Las chicas son muchos más espontáneas y desprevenidas

para hablar de diferentes temas tanto en lo oral como en lo escrito se nota en ellas mucha más decisión para expresar lo que sienten y lo que piensan.

Los grupos son bastante diversos en cuanto a las formas de expresar sus reclamos y lo que piensan del Colegio. Pero en ellos y ellas prima un gran “respeto” por el adulto, principalmente por las órdenes que imparten. En palabras de un directivo “los chicos y chicas de esta Institución son bastante dóciles”. La percepción que tienen la mayoría de estos chicos y chicas hacia el adulto es de autoridad y jerarquía. En general tanto chicos como chicas están permeados de los discursos de formación que circulan en la institución, conceptos como “autonomía”, “responsabilidad” y “libertad”. Sería importante hacer una reflexión más atenta y darle más tiempo a debatir y proponer con ellos estas nociones que son determinantes para ellos y ellas cuando se habla de formación.

5.2 Una etnografía de la convivencia

“Si acaso por un rato, vale la pena meter los pies en el barro y dejar la comodidad de la oficina y las elucubraciones del ensayo, es porque tanto los pueblos sometidos a la globalización como sus apóstoles operan en marcos de significación etnocéntricos” (Briones et.al. 1996)

Ya he señalado que el Manual de convivencia materializa en modos de interacción los propósitos de la formación; pero esta materialización no es mecánica, pues los estudiantes también la reciben, la aceptan y la producen a su modo ampliándola, interpretándola, proponiendo aspectos que ellos perciben desde donde están y que merecen ser discutidos para futuros planteamientos del Manual.

Percibir el mundo de los estudiantes exige una metodología cercana, amigable, ajena a tecnicismos sin dejar de ser rigurosa. Es bueno privilegiar modos dialogantes de acercamiento, evitar formalismos que los prevenga o haga perder la confianza. Ciertamente se han ensayado metodologías cercanas como la IAP, IA. (Carr y Kemmis 1988, Flas Borda 1991).

En Colombia existe una experiencia muy significativa de la investigación con adolescentes y jóvenes que fue el proyecto Atlántida donde se combinó investigación etnográfica con historias de vida, trabajo de campo con el fin de explorar el mundo escondido de la escuela. El informe final se presentó en 1999 pero todavía da herramientas valiosas para investigar con jóvenes. En efecto el Proyecto Atlántida cambió la forma de investigar con jóvenes y cambio aún más la forma de entender la etnografía aplicada a la educación.

“Atlántida es un novedoso proyecto de investigación que busca desentrañar el conocimiento que estudiantes adolescentes tienen de sí mismos, de sus congéneres y de su entorno familiar, escolar y social. El gran reto del proyecto se fincaba en la posibilidad de pasar la voz a los adolescentes y de propiciar que ellos se tornaran en verdaderos investigadores, buscando ir más allá de la visión de los adultos (científica o no), para permitir que los jóvenes, de manera espontánea, pero validada por su propia experiencia, fueran generando y construyendo un conocimiento sobre los adolescentes colombianos” (Proyecto Atlántida, 1995, p.87).

Para la realización de este trabajo se tendrá en cuenta, como dije, la etnografía educativa. “Desde la perspectiva del investigador se sostiene que es la búsqueda de significado en la perspectiva de los otros, no de quien investiga; el diseño metodológico permite situarla como una perspectiva de investigación cualitativa, la forma de proceder para la explicación e interpretación la ubica como una actividad fundamentalmente comprensiva y hermenéutica. (Proyecto Atlántida, 1995, p. 53).

“El oficio de investigar desde la etnografía lo va conformando no sólo la teoría o conocimiento acumulado hasta el momento, el cual en parte dirige, orienta y marca el “deber ser” de la investigación, sino también las formas concretas como los investigadores enfrentan una problemática en contextos sociales y culturales específicos, se van adentrando en ella, le van haciendo preguntas y le van dando salida, solución o explicación, desde el punto de vista teórico” (Proyecto Atlántida, 1995, p. 53).

La implementación de esta metodología nos permitirá acercarnos un poco más a los ritos, costumbres, usos, relaciones, reglas, normas que permiten y regulan la interacción social y que la hacen única y particular. (Proyecto Atlántida 1995). En este sentido la intención de esta metodología nos permite aproximarnos a las explicaciones que los individuos o integrantes de este grupo en especial estudiantes del CMSB del grado 9º otorgan a la realidad que viven, así como plasmar sus visiones, concepciones, y sentidos en torno a los eventos que hacen parte de su vida cotidiana. (Proyecto Atlántida 1995)

En este sentido los estudiantes no serían vistos ni como “objeto de estudio”, ni como la “muestra, ni “objeto” de investigación ni como “informantes”. De lo que se trata es de vincularlos a la investigación como actores capaces de interpretar y aportar sentido al Manual de convivencia desde sus perspectivas y modos de ver la vida escolar. Así la interpretación o análisis de resultados se realizaría con los estudiantes.

Se busca de esta manera recuperar su voz, para que esa voz hable sobre sí mismos, sobre sus concepciones, ideas, motivaciones e intereses en torno a su relación con la escuela y la formación. Develar la riqueza de sus pensamientos, intenciones, deseos, visiones y esperanzas.

No se trata de enfrentar jóvenes – institución sino describir las percepciones de los estudiantes a partir de sus propios relatos; se trata de conocer sus experiencias a partir de lo que cuentan y la forma como ellos proponen ampliar, proyectar las nociones tanto de formación como de convivencia.

5.3 Herramientas de investigación: recolección de datos a partir de los relatos estudiantiles

Cuando se plantean herramientas de investigación se propone encuestas, entrevistas, observación participante, estudios de caso y otros que privilegian la investigación cualitativa. Plantear las herramientas de investigación a partir de los relatos estudiantiles sugiere tener en cuenta dos referentes teóricos e investigativos de amplia experiencia, uno en el trabajo de campo con jóvenes; *El proyecto Atlántida* y otro; desde la experiencia investigativa de Rosana

Guber donde aborda en forma amplia y profunda las técnicas usadas en la investigación de campo.

Siguiendo los planteamientos del enfoque etnográfico tal como se proponen en el proyecto Atlántida me gustaría aplicar unas actividades y unos modos de interacción donde el punto de partida sean los relatos de los muchachos; en el contexto de estas actividades se harán entrevistas no estructuradas, como dice Rosana Guber (2001): se participará de modo que no parezca que se investiga a los jóvenes, sino más bien a investigar con ellos. En efecto se trata de que ellos sean los investigadores. Por eso, no se descartará las técnicas tradicionales de recolección de datos, pero se privilegiara la producción de espacios naturales (en la medida de lo posible) donde los estudiantes se expresen. Desde esta perspectiva “La etnografía como metodología, es bastante más que una serie de técnicas de recogida de datos que se puedan describir y adoptar con facilidad. (...) Etnografía no siempre es sinónimo de observación participante, trabajo de campo o investigación cualitativa” (Velasco y otros, 1993, p. 95)

“Contravenir la organización social de la ciencia, la ciencia como una mera erudición que confiere poder, implicó que los miembros del equipo trabajaran, como lo indica uno de ellos, “sin ejercer poder con los que no tienen la ciencia y que la pueden utilizar para beneficio de las nuevas generaciones”, lo cual “confiere sentido interior como social. Por eso la aventura se convierte así en una forma de vida” En síntesis puede decirse que la forma como se adelanta una investigación depende de esa concepción, del saber y la ciencia. Cada vez se procede distinto, cada vez el investigador inventa de acuerdo con el problema que se investiga. Para lograr la libertad de inventar, el investigador debe despojarse de la angustia que le genera pensar en los pares de la comunidad científica, porque de lo contrario no se puede salir del método. (Proyecto Atlántida, 1995, p. 98-99).

Desde la experiencia de Rosana Guber, estas herramientas de investigación se consideran como el conjunto de actividades que se suele designar como trabajo de campo que se encuentran provistos de una flexibilidad o “apertura”, radican precisamente en que son los actores y no el investigador, los privilegiados para expresar en palabras y en prácticas el sentido de su vida, su cotidianidad, sus hechos extraordinarios y su devenir. Este estatus de privilegio replantea la centralidad del investigador como sujeto asertivo de un

conocimiento preexistente convirtiéndolo, más bien, en un sujeto cognoscente que deberá recorrer el arduo camino del des-conocimiento al re-conocimiento.

Es así como desde estas perspectivas se han pensado las herramientas para la recolección de datos que tengan en cuenta al estudiante no como un sujeto investigado sino investigador que se reconozca a sí mismo como productor de su propia realidad, como actores y creadores de sentidos nuevos a partir de lo que ellos mismos dicen y viven en su cotidianidad escolar. Se trata entonces de explorar el-los mundo-s sumergido-s de los estudiantes.

- *Identikits*

En ocasiones, los etnógrafos diseñan instrumentos diferentes a las entrevistas para conseguir los datos. (Velasco y otros, 1993). Entre estas se pueden incluir documentos de la escuela (Ogbu 1974), trabajos y otra serie de productos procedentes de los estudiantes, (Warren 1974), así como cualquier otro tipo de material imaginable que pueda ser relevante para el tema estudiado como videos, foros y grupos focales. (Velasco y otros 1993).

A propósito de diseñar instrumentos diferentes que permiten recolectar información, existen unos modos de interacción que respetan mucho la espontaneidad de los muchachos, que los hace hablar desde el mundo en que viven y que el investigador uruguayo identifica con los video clips y los identikits. (Gabriel Kaplun, 2004).

Los identikits: son dibujos donde plasman sus imaginarios a través del collage, imagen, graffitis, aforismos etc. Además los identikits se elaboran de forma colectiva. Es una actividad organizada donde los estudiantes realizan dibujos y representan como quisieran verse cual sería “el perfil del estudiante bartolino (a) que ellos y ellas quieren” Estas actividades tienen unas preguntas orientadoras de interés para la investigación.

No pretendo despreciar otros instrumentos (entrevistas, encuestas, preguntas directas), lo importante es partir de aquellos recursos que son más amistosos, como son el uso de los identikits, donde los estudiantes no se sientan interrogados, lo que se pretende es propiciar espacios abiertos que permitan que la interacción sea espontánea.

- *Encuesta*

La encuesta es una técnica de obtención de información mediante preguntas orales o escritas, planteada a un universo o muestra de personas que tienen las características requeridas por el problema de investigación. (Briones, 2003).

Así la información que se puede recolectar por medio de la encuesta es muy variada; ello explica su gran utilización en investigaciones teóricas y aplicadas de la sociología, la psicología social, la educación, la demografía y otros estudios. La información a la que se puede tener acceso por medio de la encuesta se puede clasificar en: demográfica, socioeconómica, de conductas, y opiniones.

La encuesta recoge información mediante diversos procedimientos como por ejemplo los cuestionarios o escalas de valores que permiten de una manera rápida identificar aspectos importantes para los objetivos de la investigación.

En la investigación que estoy realizando utilizo la encuesta para explorar las percepciones que tienen los estudiantes sobre las dimensiones de la formación integral propuestas en el proyecto educativo de la institución.

Se trata de un instrumento muy propio de la investigación cuantitativa y facilita mucho la estadística y la cuantificación; por eso en una investigación cualitativa siento algunas reservas con su aplicación. En todo caso hay que tener cuidado de poner la estadística al servicio de la reflexión y no la reflexión al servicio de la estadística. Si se tiene esto en cuenta podemos usar la encuesta a pesar de su estructura mecánica y cerrada que en ocasiones suele presentar. Es necesario combinarla con entrevistas abiertas y con otras estrategias de investigación como se hace en este trabajo.

- *Entrevista*

La entrevista es una estrategia para hacer que la gente hable sobre lo que sabe, piensa y cree, una situación en la cual una persona obtiene información (entrevistador-investigador) de algo que desea interrogar a otra persona (entrevistado). Aunque la entrevista aparentemente permite indagar sobre aspectos concretos también nos da la posibilidad de escuchar al otro de forma espontánea ya que el contenido de esta información suele referirse muchas veces, a experiencias, sentimientos, opiniones, emociones, normas de acción, valores y formas de actuar ante diferentes situaciones.

Es importante resaltar que este tipo de entrevistas cabe plenamente en el marco interpretativo de la observación participante “pues su valor no reside en su carácter referencial – informar sobre cómo son las cosas – sino performativo” (Guber, 2001, p. 76). De esta manera la entrevista es una situación cara a cara donde se encuentran diferentes formas de comprender y expresar diversas situaciones, pero de igual manera donde se produce una nueva o nuevas formas de comprender y expresar esas realidades.

Así las cosas “la entrevista es una relación social a través de la cual se obtienen enunciados y verbalizaciones en una instancia de observación directa y de participación” (Guber, 2001, p. 76).

- Observación participante: *“de la observación a la observación con participación”*

“Usualmente el objetivo de la observación participante ha sido detectar las situaciones en que se expresan y generan los universos culturales y sociales en su compleja articulación y variedad” (Guber, 2001).

Partiendo de los replanteamientos acerca de la presencia directa del investigador y de los límites del conocimiento inmediato, se hace posible precisar los alcances de la observación y la participación como dos vías

específicas y complementarias de acceso a lo real. La diferencia entre las dos radica en el tipo de relación cognitiva que el investigador entabla con los sujetos/informantes y el nivel de involucramiento resultante. Estas condiciones de interacción plantean en cada caso requerimientos y recursos distintos. ¿Qué implicaciones tiene ser observador y ser participante en una relación?

Este involucramiento es sin duda una cuestión de grados de aceptación; pues cuando la presencia del investigador se da como mera observación requiere un grado menor de aceptación, pero en la participación donde toma parte de una o varias actividades de las que corrientemente son realizadas por los informantes requiere un alto grado de reciprocidad de la relación entre investigador e informantes. Así el investigador se ve obligado a tomar una decisión sobre su actitud sólo desde el momento en que entra en el campo de acción de sus informantes. (Guber, 2008).

“Hay una curiosa mezcla de técnicas metodológicas en la observación participante: se entrevistará a gente, se analizarán documentos, se recopilarán datos, se emplearán informantes y se realizará observación directa. Para los propósitos presentes la observación participante será definida como una estrategia de campo que combina simultáneamente el análisis de documentos, la entrevista a sujetos e informantes, la participación, observación directa y la introspección (Denzin, 186)

Así la observación participante se constituye como una preocupación duradera, sino un modo de vida y un componente importante de la identidad social. Es importante resaltar que este tipo de observación es fundamentalmente naturalista en esencia, ya que se da en el contexto natural de ocurrencia, entre los actores que participan espontáneamente en la interacción y sigue el curso natural de la vida cotidiana. Como tal tiene la ventaja de integrar al observador en la complejidad fenomenológica del mundo, donde puede ser testigo de las conexiones, correlaciones y tensiones. Así la observación participante permite al investigador no estar atado a categorías predeterminadas de medición o respuesta sino que están libres para buscar los conceptos o categorías que tengan significado para los sujetos. (UNAD, 2000, p. 208).

De ahí que los hechos de la vida cotidiana de la población garanticen la confiabilidad de los datos recogidos y el aprendizaje de los sentidos que subyacen a dichas actividades. Así mismo la observación participante se

convierte en el medio ideal para realizar descubrimientos, para examinar críticamente los conceptos teóricos y para anclarlos en realidades concretas, poniendo en comunicación dos factores; la observación y la participación. En concreto esta técnica o herramienta de investigación permite que estos factores puedan articularse exitosamente sin perder su productiva y creativa tensión.

5.4 Sistematización: *Investigar juntos, construir pedagógicamente la convivencia*

Ai kRiko !!

Oye Q Bn Lo D tu Tesis .. Sobre K Es K La Estas Haciendo??

Sii Pra Nosotros Tambn Fue Mui Riko Tu Kmpañia !!

Dabs K M Caes Mui Bn!! 😊

Chica de 15 años (estudiante CMSB)

Facebook 18 de octubre 2009

Paolita Kmaxo también ha comentado su álbum de fotos:

"komo no akordarme d tih!!

rekuerda ke c t kiere

pikuZzZz!"

(Facebook, octubre 20 2009

Asumo la sistematización como un proceso de reconstrucción y reflexión de una práctica social, mediante la cual se interpreta, se comprende y se produce

conocimiento práctico caracterizado por ser situacional y estar orientado a la acción (Cf, Prada, 2006, p. 134).

El objetivo general del trabajo de campo se centra en identificar cuáles son las relaciones que se establecen entre formación integral y el Manual de convivencia según las percepciones de los estudiantes del grado noveno del CMSB, desarrollando a lo largo del trabajo varias actividades con una metodología que se describe en cada actividad propuesta.

Por esta razón en el desarrollo de las herramientas de investigación tendré en cuenta el objetivo que se propuso para cada herramienta y los temas que se trabajaron a partir de las actividades planteadas que se realizaron con los chicos y chicas.

Esta primera actividad está dividida en dos partes primero las percepciones de sí y segundo las percepciones de convivencia.

5.4.1. Identikits: Percepciones de sí y percepciones de convivencia

ACTIVIDAD UNO: Percepciones de sí

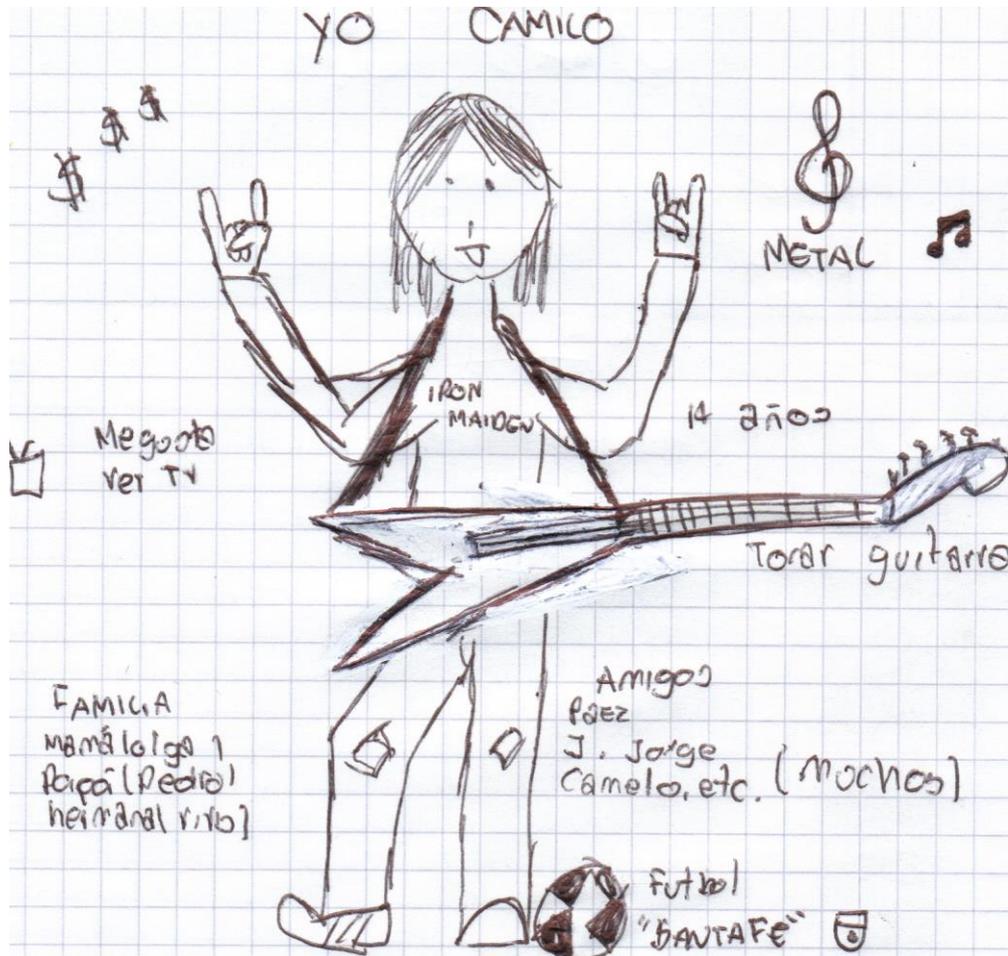
Objetivo: saber quiénes son, que les gusta, cuáles son sus formas de adscripción, qué clase de familia desean conformar. Esta clase de herramientas me permitió acercarme a ellos de una forma mucho más espontánea, generando un ambiente propicio para empezar a hablar de los temas propuestos y que guían la investigación sin que ellos se sientan investigados.

Los temas que se trabajaron en esta primera parte son: música, tiempo libre, planes, amigos, familia y problemas del país.

Metodología:

- Los recursos o técnicas para esta actividad es el identikit
- Presentación general, inducción y motivación (me presento por medio de un identikit)
- Trabajo individual (cada uno realiza su propio identikit)

Esto es solo una muestra de los identikits que realizaron los chicos y chicas.



- **MÚSICA:** Respecto a los diferentes tipos de música se puede ver que les gusta varios géneros en especial el Rock, metal, electrónica, tectonik y otras derivaciones del rock como lo es hard rock, hard core, heavy gothic, dark. Aunque una chica afirma lo siguiente: “música, la que nadie escucha: rock, punk, metal”, estos son los géneros de música preferidos por la mayoría de ellos tanto chicas como chicos. Los grupos que más escuchan en este género son: Bon jovi, aerosmith, iron maiden, metallica, y guns and roses.

En los ritmos nacionales sobresale el vallenato especialmente de la nueva ola o de los artistas jóvenes como Silvestre Dangon, Pipe Pelaez, Kaleth Morales y Jorge Celedón.

Otros géneros que también son de alta preferencia entre ellos es el ska, rock en español y el reggae especialmente Bob Marly, los grupos de rock en español que más escuchan son: mago de oz, doctor Krapula entre otros.

A muy pocos les gusta el rap y a unos pocos les gusta la cumbia argentina llamada también llamado “cumbia villera”). La mayoría manifiesta no gustarle el reggaeton ni las rancheras, siendo el reggaetón una derivación del reggae.

Los adolescentes buscan modos de autoafirmación a través de formas artísticas diferentes, como alternativa a las incomprendiones de la sociedad de los adultos.

Se va definiendo una forma de música que es capaz de congregar a multitudes de jóvenes, que ante sus ídolos sin partitura parecen sentirse menos solos. Es posible que también sientan que los grupos de *rokers* reflejan mejor sus sensaciones vitales, sus expectativas y sus miedos.

Parece que el mundo adulto se hubiera quedado mudo y sin propuestas ante el estruendo de las baterías, los teclados electrónicos, las guitarras y el impresionante alarde de tecnología en el que viven los muchachos pareciera ser que el adulto se ha quedado por fuera de este mundo, al parecer para ellos se torna impenetrable.

- *TIEMPO LIBRE*: Respecto a los pasatiempos lo que más prefieren tanto chicos como chicas es, escuchar música, vagar, ver televisión, películas y jugar en el computador principalmente video juegos como *Dofus* que son programas que se descargan al PC y también juegos de *play station* y *x-box*.

Otros de los pasatiempos favoritos es Chatear, se comunican por medio del Messenger y *facebook*, y *My Space*, así están según ellos en contacto todo el tiempo con sus amigos. La música la escuchan principalmente de internet en

programas como Ares y otros buscadores que se encuentran en la web como *Youtube*. Se pude percibir una fuerte empatía de los jóvenes con la cultura tecnológica.

Otros manifiestan practicar algún deporte como futbol, baloncesto, patinaje, *volleyball*, natación, *tennis* y montar en patineta.

Tocar instrumentos se convierte en su principal afición en la mayoría, principalmente la guitarra, en una de las sesiones con los grupos me pude dar cuenta que es fuerte el gusto que tienen por este instrumento tanto los chicos como las chicas, las guitarras son propias y en la mayoría son eléctricas, y algunos otros instrumentos como el violín y el piano. También participar en el coro del Colegio y las bandas o grupos musicales que allí se establecen.

El Colegio dentro de sus plan de estudios tiene un área de Educación artística que tiene las siguientes asignaturas: dibujo técnico, Música, Artes pláticas, Danzas, teatro y danzas. Algunos de los pasatiempos que los chicos y chicas han señalado especialmente lo que se refiere a la música y la interpretación de diferentes instrumentos obedece a que el plan de estudios integra estas asignaturas al currículo, sobre este punto ellos manifiestan que debería ser más tiempo el que se dedique a estas asignaturas. Pero se logra evidenciar que sus preferencias por estos pasatiempos nacen desde el Colegio y ellos las siguen cultivando.

En lo que se refiere a la lectura las chicas se encuentran leyendo la saga de Crespúsculo (luna nueva, eclipse y amanecer), también han visto la película, aunque ellos prefieren los libros, pues dicen que la película se queda corta y no es muy buena. También manifiestan muchos de ellos estar leyendo el diario de Ana Frank.

Vagar, Vagancia y hacer pereza son palabras frecuentes en sus dibujos, como también tomar del pelo, hacer bromas y gozar la vida haciendo reír a los demás.

Se puede ver en los dibujos que a la mayoría le gusta compartir tanto con sus amigos más allegados como con su familia, se percibe que la familia es un concepto fundamental en todo lo que hacen, le gusta salir con sus padres y hablar con sus hermanos y hermanas que regularmente se encuentran dentro de las mismas edades.

Algunas de las chicas manifiestan que les gusta compartir el tiempo con sus hermanos menores. En los chicos ir a fútbol a ver sus equipos favoritos, como millonarios, América y Santafé es bastante común.

Compartir con los amigos y las parejas como novios o novias se establece como una forma importante en la que se relacionan con sus pares, los chicos tienden a ser más expresivos referente a sus relaciones afectivas, esto es lo que uno de ellos expresa “en mis tiempos libres nenas” “chikas”.

- *PLANES A 10 AÑOS*: La gran mayoría desea graduarse en el CMSB, y empezar una carrera profesional en lo que ellos llaman “una buena universidad” Las carreras que desean estudiar las chicas son: medicina, psicología, ciencias políticas, lenguas modernas y algunas de ciencias sociales como antropología y sociología. Los chicos por su parte prefieren carreras sobre todo de las ingenierías y algunos optan por la medicina, en las ingenierías hay una alta preferencia por ingeniería de sistemas, electrónica, automotriz y eléctrica. La mayoría desea hacer dos carreras profesionales. Esto es lo que uno de los chicos expresa sobre sus planes: “me gustaría estudiar ingeniería electrónica y me voy a graduar dentro de dos años si soy juicioso”

Algunos de los chicos manifiestan querer ser futbolistas profesionales y algunas chicas patinadoras. Por otra parte la gran mayoría tanto de chicos como de chicas manifiestan en sus dibujos que quieren vivir felices, viajar por el mundo y especialmente algunos de ellos quisiera conocer Grecia.

Aparte de querer terminar sus estudios y empezar inmediatamente una carrera profesional, llama la atención que muchos de los chicos quieren formar una familia, casarse y tener hijos, por el contrario las chicas quieren dedicarse a viajar y a conocer gente, aprender idiomas, muy pocas manifiestan querer formar una familia o tener hijos en un futuro a diez años.

Además de los planes académicos algunos de ellos piensan en ayudar a los demás, formando instituciones de ayuda para los más necesitados, como niños y ancianos y también organizaciones que preserven el medio ambiente para evitar más contaminación en el país, y proteger sitios naturales como el Amazonas.

Llama la atención algunas frases que expresan en sus dibujos como las siguientes: “crear un grupo revolucionario y viajar por el mundo en una camioneta”, “terminar de componer una canción”

Aparentemente desean una vida tranquila donde puedan estudiar y trabajar para tener éxito y vivir cómodamente en un futuro próximo, la mayoría está convencido de que deben seguir su formación académica pues de lo contrario será bastante difícil ascender socialmente.

- *AMIGOS*: La mayoría de chicos manifiesta tener muchos amigos, especialmente del Colegio, barrio o conjunto y también de algún curso que realizan fuera del Colegio. Colocan el nombre de sus mejores amigos y también de donde son. Se puede ver que las relaciones de amistad respecto a la familia se establecen especialmente con primos y algunos pocos con hermanas y hermanos que están dentro del mismo rango de edad.

Se puede percibir que se establecen otro tipo de amistades en otras actividades que se realizan dentro del Colegio con chicos y chicas de otros cursos como lo son la participación en las bandas, coros, grupos de Scout y equipos de diferentes deportes.

La principal actividad que se realiza con los amigos dentro del Colegio es charlar sobre lo que les pasa, especialmente las chicas se cuentan sobre lo que le has pasado el fin de semana, en su familia, con su novio y otros amigos, por su parte los chicos prefieren hablar de juegos, música, pero no charlan mucho sobre lo que les pasa.

Se percibe en los dibujos que las chicas dicen tener menos amigos que los chicos, esto es lo que algunas de ellas manifiestas sobre este asunto: “amigos no tengo muchos, “amigos pocos”, “realmente amigos pocos”, “amigos muchos pero verdaderos pocos”

Otras actividades que realizan principalmente con los amigos es ir a fiestas, rumbeo, salir a comer helado e ir de compras, lo que más hacen con las amigos es hablar en el Colegio y cuando ya no están allí mantienen constante comunicación por el *Messenger* y el *Facebook*.

Se puede ver que establecen lazos muy fuertes de amistad porque vienen la mayoría del grupo desde sexto en el mismo Colegio. El trato en general es amable con los demás compañeros, se nota que es desprevenido y sincero, en las chicas principalmente es un trato delicado y afectivamente fuerte, pues se tratan entre ellas con mucho cariño, en los chicos se nota entre ellos una camaradería, aunque su trato es un poco menos cariñoso que entre las chicas, también en algunas ocasiones hay golpes pero no en son de pelea, como diría alguno de ellos: “estamos jugando”

Se puede percibir que los grupos no son cerrados, es decir se relacionan entre ellos sin problema y cambian de grupo fácilmente. Las relaciones de género no son desiguales, en general los chicos siempre se muestran atentos con las chicas están dispuestos a ayudarlas pero sin sobreprotegerlas, las chicas son bastantes decididas en el sentido que no les da pena ni piensan que hay cosas que solamente pueden hacer los hombres ellas se sienten igual a ellos.

- **FAMILIA:** En la mayoría se puede percibir que la familia es parte importante de sus vidas, colocan los nombres y edades de cada uno de

los integrantes. Se puede evidenciar que en la mayoría de los casos las familias están compuestas por mamá, papá y hermanos principalmente.

Otras familias están compuestas únicamente por la madre, abuela y hermanos menores y algunos que se encuentran dentro del mismo rango de edades. Dentro del núcleo familiar como integrantes importantes se encuentran los primos, primas y sobrinos, de igual manera también incorporan a sus mascotas en la familia principalmente perros y gatos.

En algunos casos dentro de la familia tienen en cuenta a sus parejas, hacen parte también del contexto familiar las relaciones interpersonales como lo son novio y novia según sea el caso.

Se puede percibir en sus dibujos que las chicas son mucho más expresivas para hablar abiertamente sobre su familia cuáles son sus integrantes, cuantos años tienen, expresiones como “amo a mi familia” “mi familia es lo más importante para mí” “mi familia lo máximo los quiero” “para mi vida es importante mi familia” es común encontrarlas principalmente en ellas. Los chicos aunque menos expresivos la tienen en cuenta en sus dibujos, colocando familia o mamá, papá y hermanos.

La mayoría de ellos manifiesta que le gusta compartir con su familia y también salir con ellos de paseo especialmente si van con sus hermanos o primos.

- *PROBLEMA DEL PAÍS*: Es interesante lo que ellos han expresado referente a los problemas del país, aunque no solamente se han referido a esta clase de problemas sino a otros como discusión con los padres y algunos amigos. Otros lo han señalado como cosas que no les gusta y no soportan de ellos mismos y del país.

El principal problema que destaca la mayoría es el gobierno y especialmente el mandato de Uribe “*El problema es Uribe*”, a esto le suman la manipulación de los medios y el manejo que se hace de los medios de comunicación, una chica

dice: *“la basura televisiva (RCN) radio casa Nariño Paracol MTV = desechos tóxicos”*

Además de encontrar este problema sobre el gobierno, muchos de ellos están seguros que el problema más grave que tiene el país es la corrupción y la falta de conciencia y sentido común de los políticos, lo que deriva en la pobreza, la violencia, la injusticia y el desempleo que vive el país.

Otros problemas que identifican tienen que ver con el uso de los recursos naturales y la destrucción desmedida por el hombre de la naturaleza, “daño ambiental”, las fuentes hídricas y el mal uso que se hace de la electricidad.

Algunos de ellos consideran que un problema que se evidencia es el consumismo, se refieren al uso desmedido de los medios de comunicación por ofrecer productos en el mercado y no solamente productos, también la forma como se crean los discursos para que compremos o se use una marca de ropa o tenis determinada.

De otra parte se evidencian en sus dibujos varios problemas que tienen que ver con *“la mentira de nuestro país”, “el conformismo”, “presión social y ambición del gobierno”, “desigualdad social y carencia de identidad”, “el gobierno colombiano, la derecha “Uribe, capitalismo nazi burguesía y los idiotas que se creen dueños del mundo”(chica, 15 años)* y por supuesto no podría faltar la guerra absurda que vivimos hace más de 40 años y el secuestro.

Al respecto los comentarios que realizan: *“Discuto mucho con mi papá y mi mamá”, “el problema: mi odio”, “la superficialidad de la gente”, “no me gusta mi cuerpo”, “problemas: estudio y casa”, “me molesta la arrogancia de algunas personas”, “no me gusta el racismo”, “no me gusta hacer tareas y que me pregunten”*

SEGUNDA PARTE DE LA ACTIVIDAD UNO: Percepciones de convivencia

Objetivo: identificar las percepciones que tienen sobre el Manual de convivencia y como lo viven ellos en el Colegio.

Los temas que se trabajaron fueron el Manual de convivencia referente a los aspectos de este que más los afectan como son presentación personal, ¿cómo es? y ¿cómo quisieran que fuera?, de otro lado se trabajo de igual manera el concepto de *normalización* donde desde el Manual se les quiere proponer a el/la estudiante que este concepto sea apropiado por ellos como un estilo de vida personal y comunitaria y sea además un proceso de formación que involucra todas las dimensiones de la persona y, en particular, la ÉTICA. Así definida la normalización desde los discursos institucionales se propuso que ellos plantearan su propia definición respecto a cómo la viven en el Colegio. Por último se les propuso que construyeran un lema de relación con profesores y un lema de convivencia.

Metodología:

- Los recursos o técnicas para esta actividad es el identikit
- Presentación general, inducción y motivación
- Trabajo en grupos
- Socialización de la actividad

En el desarrollo de esta actividad se trabajo en grupos cada uno con cinco integrantes que fueron escogidos al azar, en la medida que iban trabajando pasaba por cada grupo para conversar con ellos sobre lo que pensaban de este ejercicio y también sobre las expectativas que el mismo les generaba. Al terminar cada grupo su identikit se propuso que se realizará una socialización donde cada grupo expusiera lo que había plasmado en el papel y también todo lo que al respecto quisieran agregar.

Estas son algunas de las expresiones que se encontraron en sus dibujos y también lo que manifestaron durante el desarrollo de la actividad y la socialización.

- *PRESENTACIÓN PERSONAL*

Como lo dije anteriormente se trabajaron varios temas en esta segunda parte que tienen que ver con el Manual de convivencia especialmente de lo que dice allí que les afecta, se puede ver que a la mayoría de ellos les afecta el tema de la presentación personal y principalmente en los chicos el corte y manejo del cabello que debe ser recogido y en las chicas el tema de las medias, pues hay allí varios estilos de llevarlas pero el Colegio solo aprueba uno de ellos, las chicas quieren llevar las medias arriba de la rodilla, la mayoría de ellas las usa así, pero por esta razón tienen bastantes inconvenientes con algunos profesores que les solicitan que las medias son debajo de la rodilla.

Manifiestan que la presentación personal es bastante estricta, en las chicas no se permite llevar el cabello suelto ni con moñas o hebillas que no sean de color azul o negro, llevar esmalte que no sea de color transparente, no usar peinados extraños esto incluye las tinturas en el cabello y peinados “*no ajustados a subculturas o modas extravagantes*”, ellas consideran que la presentación personal en el Colegio es una “obligación” más no una convicción.

En las chicas la altura tanto de la falda y las medias es un tema que causa un gran debate entre las estudiantes, profesores y directivas del Colegio, una estudiante expresa lo siguiente: “en el Manual de convivencia en la parte de presentación personal dice que las medias deben ser blancas, en ningún lado dice que las medias deben ir arriba o debajo de la rodillas, cuando le preguntamos a algún profesor que nos llama la atención por este asunto le preguntamos que donde dice eso en el Manual de convivencia y nos dicen que así se deben llevar” (Chica 15 años)

“creemos que no por el hecho de tener el cabello suelto o las medias arriba de la rodilla, nos digan que las puertas del Colegio están abiertas, pues uno está aquí porque quiere porque le nace, más no porque nos estén obligando, pues obvio que hay cosas que a uno no le gustan...” (Chica 14 años).

Según la profesora el problema que se ha generado por las medias paradójicamente es por la falda, así lo dice la profesora:

“mira es buena reflexión pues ya ha salido en otros cursos y yo hablo por mi y ustedes me conocen yo creo que yo no le he dicho a la primera niña mira las medias tienen que ir abajo o arriba, “paradójicamente las medias se estiraron y la falda se encogió y casualmente sin querer ofender no lo digo por este curso porque no me ha pasado en este, pero si en otros, para la muestra ayer un botón había una niña que tenía las medias largas y la falda alta y estaba terriblemente mal sentada, entonces yo creo que es la manera en que se usan” (profesora).

Por su parte las chicas manifiestan que las dejen llevar las medias largas pues ellas llevan la falda donde debe ser “abajo de la rodilla” dicen que esto no afecta su aprendizaje pues por estar pendiente de esas cosas tan “estúpidas” según ellas no se tienen en cuenta otras cosas más importantes como lo que la persona es en realidad y lo que puede aportar.

La mayoría coincide tanto las chicas como los chicos que portar el uniforme tiene que ver con la libre expresión entonces deberían dejar que el uniforme se usara respetando que cada persona tiene un estilo propio que todos no podemos ser iguales. Dicen que ellos cambiarían del Manual de convivencia las normas que se refieren a la presentación personal, ellos proponen que el uso del cabello sea largo pero bien recogido en las horas de clase y que también pueda ser tinturado “pues no creemos que el orden del cabello afecte las notas académicas” (grupo).

Por su parte los chicos sienten vulnerados su derecho a la libre personalidad porque la nueva norma desde el siguiente año va a ser que los chicos se corten el cabello, este es un comentario que viene circulando desde el cambio de rector, el nuevo rector asumió sus funciones desde el mes de marzo de este año, ellos manifiestan que en una reunión que los padres de familia tuvieron con el Padre rector se informó sobre esta nueva norma que regiría desde el próximo año. Los chicos por supuesto no están de acuerdo pues la gran mayoría de ellos tiene el cabello largo y además les gusta llevarlo suelto, por esta razón tienen muchos problemas con los profesores y especialmente con los acompañantes de grupo porque a toda hora como dicen ellos “nos molestan por eso”

“a mí me dicen que me peine, a veces a la entrada del Colegio molestan por eso, pues ya no porque ahora entro temprano para que no me digan nada, pues una vez me devolvieron y todo, también si

uno no trae la sudadera o el uniforme que le toca ese día” (Chico 15 años).

Por otra parte tanto chicos como chicas no les gusta la sudadera que el Colegio establece para educación física manifiestan las chicas que la sudadera la hacen bastante ancha y nos hace ver gordas y sin forma, además el material y el color en palabras de los chicos “es inmundo” pues ese material suena mucho y lo peor es el color “parece que fuéramos vendedores de bonice”

Ellos piden derecho a la identidad y a las diferencias. Respecto al uso de piercing y tatuajes, manifiestan que se pueden usar sin problema siempre y cuando los padres estén enterados, pero algunos de ellos dicen que a los profesores no les gusta mucho, “pues a veces lo miran como si uno fuera raro” (Chico, 14 años).

- *MANUAL DE CONVIVENCIA: ¿Qué pasa con nuestra opinión? (Grupo)*

Respecto a este tema se indago acerca de cómo ellos perciben el Manual de convivencia y que piensan sobre lo que allí se dice, los comentarios son variados pero en ellos prima un reclamo: “el derecho a la libre expresión”

“Bueno en derechos pusimos el derecho a la libre expresión, ustedes se han dado cuenta que acá todo tiene que ser muy “todos iguales” como lo planteábamos en la clase de sociales que todos tienen que ser iguales, que no pude haber ninguna manera de pensar distinta porque ya le están diciendo a uno que están las puertas abiertas, (así como lo dijo mi compañera) porque a mí me lo dijo ... porque yo estaba diciendo algo diferente, eso todo se refiere al derecho de la libre expresión” (Chica 15 años)

En lo que ellos expresaron referente al Manual de convivencia se puede percibir que lo sienten como un documento que contiene normas que ellos deben cumplir, afirman: “*es exigente*”, “*es la biblia del Colegio*” son “*normas para cumplir*”

Consideran que el Manual se realiza sin la consulta de los estudiantes, sin tener en cuenta su opinión, aunque al finalizar el año son consultados para que expresen que cambiarían del Manual de convivencia, ellos dicen que nada eso se cumple, pues lo que han propuesto en varias ocasiones no se ha tomado en cuenta.

Proponen un Manual que “beneficie y defienda a los estudiantes, es decir que se tenga en cuenta el punto de vista y opinión de nosotros” Pues nosotros escogemos un presidente de curso y se supone que el lleva nuestras inquietudes al concejo estudiantil, pero no pasa nada, por ejemplo respecto a la sudadera es la mayoría la que no está de acuerdo con el estilo y el color, pero así sigue, no la cambian, o por lo menos no nos proponen ninguna alternativa al respecto” (grupo chicos y chicas 14-15 años).

Otras percepciones que tiene el sobre el Manual es que los profesores hacen bastante uso del poder que la institución les confiere, se refieren especialmente a que debe haber respeto mutuo entre estudiantes y profesores y estudiante y estudiante, pues algunos de ellos expresan que los acuerdos normalmente se hacen a voluntad del profesor: “*2+2 Ksi 100 pre= 4 Esto es voluntario... a voluntad de los profesores*” “**Cuando vives en comunidad debes cumplir el Manual**” “*El estudiante siempre va adelante y el profesor siempre es mejor*” (Grupo chicos y chicas 15-16 años)

Por otra parte manifiestan su inconformidad porque según ellos no son respetadas las subculturas, pues no se permiten manillas de ningún color y estilo, ni ningún peinado que no sea normal o sea que se encuentre ajustado a ninguna subcultura o moda que interfiera con el porte apropiado del uniforme de acuerdo al modelo presentado por el Colegio.

“en el Colegio se encuentran muchas personas de diferentes grupos como punk, metal, emo, mejor dicho subculturas, entonces frente a esto el Colegio no ha sido muy respetuoso frente a los pensamientos de los demás ni frente a los grupos de subculturas” (Grupo)

- **NORMALIZACIÓN:** “Controlación” de nuestros actos (chico 15 años)

Frente a este concepto que se estipula en el Manual de convivencia ellos y ellas tienen bastantes opiniones sobre como lo entienden y como lo viven en su cotidianidad.

La mayoría percibe este concepto como “el comportamiento adecuado” que deben tener en el Colegio y que hace parte de las normas que se establecen por medio del Manual de convivencia, es uno de los temas que más los afecta junto con la presentación personal, pues dentro de la normalización se tiene en cuenta, el porte y uso correcto del uniforme, buen comportamiento en las clases, descansos y actos culturales, cumplimiento de las responsabilidades asignadas como tareas y compromisos con cada asignatura y también las llegadas tarde al Colegio. La normalización hace parte de la evaluación, pues se da una calificación a cada estudiante al final de cada período escolar que se expresa cualitativamente según sea el caso de excelente, sobresaliente, aceptable, insuficiente y deficiente.

La idea que permanece en ellos sobre normalización no tiene que ver con un estilo personal de vida, para ellos significa ser normal en todo momento “es cumplir las normas que impone el Colegio”, “seguir lo que dice el Manual de convivencia respecto a la presentación personal y comportamiento” (chico 15 años). Les afecta en el momento de la evaluación, pues para tener un control y poder asignar dicha calificación existen unos informes, dependiendo de cuantos acumule en un bimestre o período académico se asignará la calificación teniendo en cuenta si las faltas son leves, graves o gravísimas.

“No tantos informes eso es porque nos están exigiendo de una forma en que no deberían... con un papel, nos están presionando con un papel y no hay una forma diferente de hacerlo, que fuera más equitativa para nosotros” (Chica 15 años)

Así mismo consideran que la normalización no debería afectar lo académico, se refieren especialmente a las notas de las otras materias, pues dentro de cada asignatura también se tiene en cuenta la normalización para la evaluación de cada una de ellas, consideran que debe ser independiente de lo académico y no debería influir en sus notas finales.

Así ellos manifiestan que se debería definir lo que es normal “pues para el Colegio muchas cosas de las que uno hace son anormales” (chico 15 años)

Dentro de este tema surge un concepto que es el “silencio funcional” que hace parte de la normalización, se debe estar en silencio cuando se requiere, en la biblioteca, en actos culturales, en las clases y cuando los demás estén hablando, es una forma de respetar la palabra del otro, no se trata de quedarse totalmente callado es saber manejar el silencio, cuando se puede hablar y cuando no.

Se puede percibir que ellos sienten que a la vez que estos temas los afectan en su forma de ser, por otra parte reconocen que también es una manera de formarlos de acuerdo a los espacios que habitan en el Colegio, cada lugar tiene un comportamiento determinado, se debe llegar a una hora establecida a las clases y cada actividad que propone el Colegio, así se percibe en ellos que actuar libremente no es lo que promueve el Manual aunque allí se establezca que esa es una de las cualidades del estudiante bartolino/a. Estas tensiones, relaciones, oposiciones que se han venido encontrando tanto en los relatos como los discursos de formación serán tema para desarrollar más ampliamente en la lectura de los datos, capítulo que sigue.

- *LEMAS: RELACIÓN CON PROFESORES Y DE CONVIVENCIA*

Para este tema de los lemas el objetivo fue ver como perciben ellos las relaciones con los maestros y de qué forma se dan estas relaciones. Respecto al lema de convivencia se trato de indagar por lo que ellos sienten que le hace falta expresar al Manual.

Lo que se puede percibir en los diferentes lemas que cada grupo construyó especialmente en el de relación con profesores es que los chicos y chicas encuentran una brecha que no es generacional pero que se encuentra marcada por las relaciones de poder que ejerce el docente sobre los estudiantes en el rol que desempeña. “Yo le digo que hacer y que está bien y usted obedece y hace lo que a mi parecer está bien” (chico, 15 años).

Ellos establecen una relación entre la evaluación y el maestro, aunque son conscientes que las formas de evaluación son impuestas por el Colegio el profesor las sigue reproduciendo, aquí un comentario sobre este asunto: **QUEREMOS APRENDER, NO QUEREMOS #S** (las negrillas y las mayúsculas son de los chicos y chicas).

“la forma de evaluación debería cambiar las instancias, porque, llevamos haciendo la misma vaina desde sexto, y entonces, donde queda lo que ustedes aprenden van a seguir siempre haciendo lo mismo, una chica del grupo interviene respecto a la dinámica de la evaluación y enfrenta a sus compañeros diciéndoles que si ellos se sienten solo capaces de hacer eso, informes, pre-informes, y las evaluaciones de siempre, eso es lo que ustedes quieren entonces, si es así nos faltarían unos cuantos informes y pre-informes para llegar a once solo tendríamos que contarlos para saber cuántos nos faltan; no que va que porquería” (chica, 15 años)

Otros lemas que expresan su inconformidad especialmente con la libertad dentro del Colegio son: *“Derecho a la libre expresión, es parte de tu educación”, “No al corte de cabellos si a la autonomía”, “LA LIBRE EXPRESIÓN PARA NUESTRA FORMACIÓN”* (las mayúsculas son de los chicos y chicas).

Respecto a lo que falta expresar al Manual de convivencia, se sigue percibiendo en ellos que se apropian del Manual de diversas formas pero no como la institución quisiera que ellos y ellas lo hicieran, mientras a ellos/as les preocupan temas que para los demás pueden ser triviales como la presentación personal y el corte de cabello, la institución se esfuerza en plantear el Manual de convivencia en una forma pedagógica de solucionar el conflicto, no es que a ellos/as no les importe lo que allí está consignado, pues

lo conocen y saben cuáles son las sanciones y las faltas en las que incurren, pero pareciera que esto no los tocará en la forma que la institución espera, ellos/as ya tienen su forma de solucionar los conflictos entre ellos mismos la importancia radica en cómo establecen sus relaciones especialmente con los amigos más allegados y con su pareja.

Entienden el Manual como un reglamento que hay que seguir al pie de la letra, pero de igual manera consideran que es importante para la convivencia, para ellos y ellas la tolerancia es un valor que no se puede perder cuando de estar con los otros se trata. Algunos de sus lemas respecto a la convivencia: “Cuando vives en comunidad debes cumplir el Manual”, UN MANUAL... PARA HACER CONVIVENCIA” (mayúsculas de los chicos y chicas)

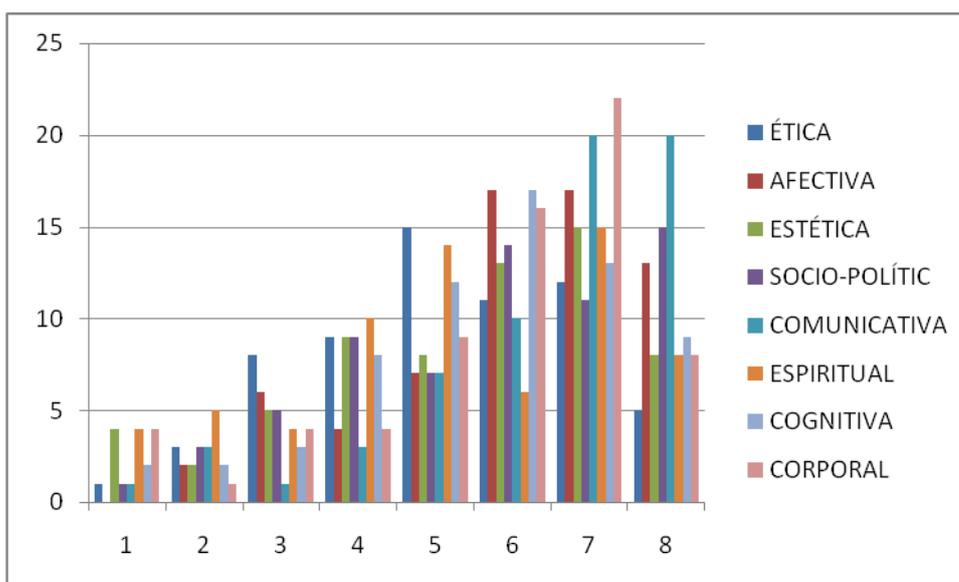
5.4.2 Encuesta: Dimensiones de la formación integral

Planteada así la encuesta el objetivo que se propuso para este instrumento de investigación tuvo como tema principal las dimensiones de la formación integral. La mecánica fue plantear una pregunta en estos términos:

EDAD _____ SEXO: F _____ M _____

DALE UN PUNTAJE DE 1 A 8 A LOS SIGUIENTES ASPECTOS QUE SE PLANTEAN EN EL MANUAL DE CONVIVENCIA. SEGÚN LO QUE CONSIDERES, TENIENDO EN CUENTA QUE EL PUNTAJE UNO (1) ES EL <u>MENOS</u> IMPORTANTE. Y EL 8 (OCHO) ES EL QUE TÚ CONSIDERAS MÁS IMPORTANTE Y ASÍ SUCESIVAMENTE TODOS	1	2	3	4	5	6	7	8
DIMENSION ÉTICA								
DIMENSION AFÉCTIVA								
DIMENSION ESTÉTICA								
DIMENSION SOCIO-POLÍTICA								
DIMENSION COMUNICATIVA								
DIMENSION ESPIRITUAL								
DIMENSION COGNITIVA								
DIMENSION CORPORAL								

DIMENSIONES DE LA FORMACIÓN INTEGRAL CHICAS DE 13-16 AÑOS



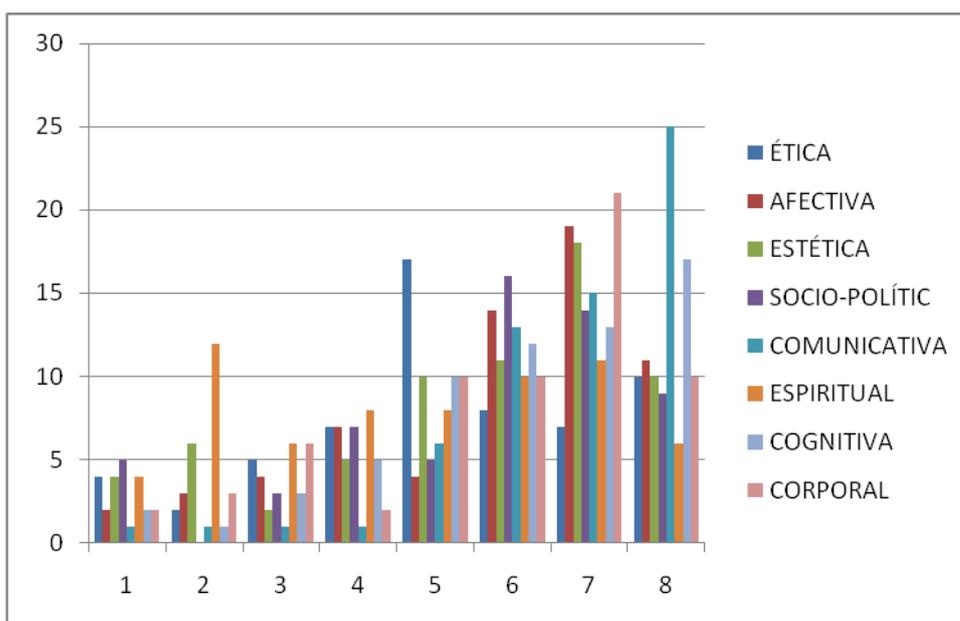
Planteada así la encuesta se les propuso a los chicos y chicas que por medio de este instrumento le dieran un puntaje de uno a ocho a las dimensiones de la formación integral que se plantean en el Manual de Convivencia, teniendo en cuenta que el puntaje uno es el menos importante y el ocho el más importante y así sucesivamente asignar un puntaje a cada una. Lo que se puede percibir en la gráfica es que las chicas le dan el puntaje más alto a las siguientes dimensiones:

comunicativa, corporal, afectiva y sociopolítica. El puntaje más bajo a las dimensiones: espiritual y ética.

Algunas de las observaciones que expresan las chicas se refieren a que la dimensión espiritual no debe estar representada únicamente en el conocimiento de la religión católica sino que se debería tener en cuenta otras formas de religión. “Deberían haber más clases sobre la religión ya que la católica no es la única verdadera y hay más formas de creencias. También el aspecto de tener el cabello largo o no es únicamente por gusto ya que no incumbe con lo académico” (Chica, 14 años).

De otra parte expresan que la dimensión corporal es fundamental tenerla en cuenta en la formación, relacionan esta dimensión con toda la parte de la presentación personal y la libre expresión en su forma de llevar el cabello y el uniforme. “Me parece que la expresión corporal o la libre expresión, es fundamental para nuestro desarrollo y que el problema del cabello, no debe influir en esto” (Chica, 14 años)

DIMENSIONES DE LA FORMACIÓN INTEGRAL CHICOS 13-15 AÑOS



Se plantea aquí el mismo objetivo que en la gráfica de las chicas y es que cada uno va a darle un puntaje de uno a ocho a las dimensiones de la formación integral que presenta el Manual de Convivencia. Lo que se puede percibir es que los chicos le dan puntaje más alto igual que las chicas a la dimensión comunicativa, le siguen en puntaje la dimensión cognitiva, afectiva y corporal. El puntaje más bajo lo asignan a la dimensión espiritual.

Algunas de las observaciones que realizan también tienen que ver con las dimensiones espirituales no siempre tiene que estar relacionada con temas como el cristianismo y la religión, aquí algunas de sus observaciones: “se debería dejar escoger sus propios principios morales (religión, ideas etc.). (Chico, 15 años) “La dimensión espiritual debería plantearse hacia lo esencial y no hacia una religión específica” (Chico, 14 años).

Algunos de ellos opinan que debería existir la “dimensión de la libre expresión” (Chico, 15 años). Por otra parte al igual que las chicas relacionan la dimensión corporal con el porte del uniforme y formas de expresión especialmente en lo que se refiere al porte del cabello (largo), “no ponerle mucho cuidado a el peinado ya que entendemos igual” (Chico, 14 años).

5.4.3. Entrevista: *Percepción de Autonomía y libertad*

Teniendo en cuenta que la entrevista es una de las técnicas más apropiadas para acceder al universo de significaciones de los actores, entenderemos aquí la entrevista como una relación social a través de la cual se obtienen enunciados, verbalizaciones y que además se plantea como una instancia de observación. Así la entrevista supone escuchar a los estudiantes, escuchar cuáles son sus reclamos y sus formas de ver la vida a través del Manual de convivencia y la propuesta de “formación integral” que tiene el Colegio.

La estructura de la entrevista es la siguiente:

Apreciados amigos: charlemos sobre los siguientes puntos del Manual de Convivencia:

EDAD _____ SEXO: F _____ M _____

1. ¿En el colegio se habla de "comportamiento normalizado", cómo nos puedes ayudar a entender este concepto?
2. ¿Qué significa para ti la normalización?
3. ¿Qué significa para ti el silencio funcional?
4. En qué piensas cuando se habla de *autonomía*?
5. ¿En qué piensas cuando se habla de *libertad*?
6. ¿Qué significa la palabra "formación" para ti?
7. ¿Cómo se expresa el perfil del estudiante bartolino y bartolina en el Manual de convivencia?
8. ¿Cuáles son los valores que consideras importantes del perfil bartolino y bartolina?
9. El Colegio plantea ocho dimensiones para la formación integral: ética, espiritual afectiva, cognitiva, comunicativa, estética, corporal y sociopolítica. Si tuviéramos que dejar solo siete de estas dimensiones, cuál **NO SACARÍAS** y por qué?
10. El Colegio plantea ocho dimensiones para la formación integral: ética, espiritual afectiva, cognitiva, comunicativa, estética, corporal y sociopolítica. Si tuviéramos que **AGREGAR UNA MÁS**, que dimensión nueva propondrías y por qué?
11. ¿Cuál es el párrafo, la frase o el lema, el deber o el derecho que le hace falta expresar al Manual de Convivencia:

Planteada así la entrevista el objetivo que se persigue en esta parte del trabajo de campo será preguntar a las chicas y chicos en que piensan cuando se habla de autonomía y libertad, cómo pueden ellos ayudarnos a entender "qué es el comportamiento normalizado" (noción que se encuentra en el Manual de

convivencia cuando se habla del comportamiento de los estudiantes), que significa para ellos el silencio funcional (otra noción del Manual) y el concepto de formación, como ven ellos expresado “el perfil de estudiante” en el Manual, y cuáles son los valores que consideran importantes de ese perfil.

Estos son los temas que guiarán esta entrevista no dirigida con los estudiantes. A continuación se realiza la sistematización de las respuestas que aportaron los estudiantes para los temas que hemos propuesto.

- *AUTONOMÍA: “La “autonomía” es cuando uno piensa diferente y tiene conceptos diferentes e ideas distintas al comportamiento normal que se nos propone” (Chica, 15 años)*

Para la mayoría tanto de chicas como chicos la autonomía se convierte en la capacidad de realizar acciones sin que alguien lo ordene y sin la supervisión de un adulto. Es importante ver que este concepto es entendido como una cierta libertad para realizar acciones sin que otras personas dependan de las decisiones que se tomen.

Se puede ver en sus diferentes respuestas que las chicas son muchos más expresivas y arriesgadas para decir lo que piensan, aunque en la entrevista no se tiene en cuenta los nombres, ellas en sus respuestas tienden a decir mucho más que los hombres con qué no están de acuerdo y con qué sí, se nota más determinación en ellas.

Cuando se trabajó este tema salieron dos conceptos que para ellos y ellas van de la mano con la autonomía y son la “libertad” y la “responsabilidad”, pues actuar autónomamente supone tomar decisiones libres y con responsabilidad. Esta es una expresión que algunos de ellos y ellas plasmaron en sus respuestas *“Es que uno es consciente de lo que hace y responsable de sus actos, es pensar libremente y expresarlo”* Así el grado de autonomía dependerá de la responsabilidad que cada uno demuestre en sus actos.

En sus respuestas prima un deber ser, pues por un lado hablan sobre tomar decisiones autónomas sin que en ellas influyan los demás especialmente los adultos, pero... teniendo en cuenta la norma, el Manual, que sea correcta la decisión, haciendo un discernimiento de lo malo y lo bueno, con respeto, siendo responsables, sin excederse en los límites, teniendo en cuenta los valores inculcados. Se puede ver que hay una contradicción en ellos que pareciera ha sido inculcada en su formación por parte del Colegio, puedo hacer esto pero... hasta cierto límite; esto no significa que los límites sean buenos o malos, lo importante en esta respuesta es ver como incide en ellos la formación que les imparte el Colegio, y así se puede percibir de alguna manera como ellos y ellas se apropian de estos temas y como los expresan.

Aquí algunas de las frases que expresaron en sus respuestas de cómo en el Colegio se manejan esos temas: *“Es algo que en el Colegio solo es palabra porque nadie hace las cosas porque quiere sino porque le toca”* (Chica 14 años) *“Pienso en una burla a mi inteligencia, pues aquí no existe la autonomía”* (Chica, 15 años).

- *LIBERTAD: “Pienso que libertad es hacer lo que uno quiere aunque las demás personas le pongan reglas y restricciones” chico, 15 años)*

Las respuestas son bastante variadas no se podría determinar que la mayoría piensa esto o aquello aunque prima en algunos que es la opción de tomar sus propias decisiones sin que estas afecten a los demás, se puede ver que este tema presenta mucho más diversidad en sus respuestas que en los demás temas propuestos.

Otras respuestas se dirigen a mostrar que ellos y ellas sienten que en Colegio no hay libertad, pues se debe seguir la norma, “ser normal”; ser libres entonces significa decir y hacer lo que quieren especialmente en la forma como se ven desde su cuerpo, tener el cabello, largo usar manillas, piercing y tatuajes, todo esto sin que les pongan restricciones.

En este tema se puede percibir en la mayoría que las respuestas son generadas desde ellos mismos y no desde los discursos que les han impuesto, aunque todavía se sigue percibiendo en unos pocos un deber ser; aunque manifiestan que la libertad es un derecho que tienen los seres humanos y debe ser respetado, si, queremos expresarnos libremente pero... teniendo en cuenta nuestros actos, teniendo en cuenta los límites, siendo responsables, autónomos. Aunque esta tensión no se manifiesta en la mayoría, aún sus respuestas se condicionan por el pero... La libertad es: *“Tener la oportunidad de actuar o hacer las cosas a mi manera pero teniendo en cuenta que la libertad tiene un punto y no es tampoco llegar al “libertinaje” (Chico, 15 años),* se nota aquí tanto en chicas como en chicos un reclamo del derecho a la libre expresión en sus palabras: *“Pienso en un insulto pues cada vez más no dan menos libertad cuando los que nos dan son “migajas de libertad” (Chica, 15 años)*

Se puede ver que sus respuestas siguen permeadas de aprioris sociales, aunque no tanto como en el tema de la autonomía, pues aquí las expresiones sobre los reclamos son tanto de chicas como de chicos aunque siguen siendo las chicas mucho más decididas al plantear lo que piensan de los temas que se les proponen. Una de ellas responde lo siguiente: *“La libertad del Colegio es algo estúpida pues dicen: “el estudiante es libre” pero si tú haces algo ya te ves restringido por todo, ejemplo: la libertad para el Colegio es lo que ellos quieran” (Chica, 15 años)*

De igual manera se puede percibir en sus respuestas que el otro es importante cuando se habla de libertad, el otro es el amigo el igual a ellos, no es la institución en sí misma, ni los directivos, ni lo que entiende por comunidad educativa, son sus más allegados a los que se tiene en cuenta cuando hablan del “otro”, porque también libertad significa respetar las demás culturas y a los demás por lo que son, no por su ropa o corte de cabello, sino, por lo que piensan.

- *COMPORTAMIENTO NORMALIZADO: “Que todos nos vistamos, nos peinemos igual, que nadie hable cuando no le toca y que no hagan nada que atente contra el Manual” (chico 14 años)*

Este es un tema que sale cuando se habla de normalización, es el concepto que usa el Colegio para referirse al comportamiento de cada estudiante dentro de la institución. Lo tomo en cuenta porque ellos mismos los han propuesto ha surgido de ellos y ellas en las charlas que hemos tenido.

Se puede percibir en ellos que es un concepto que ha estipulado el Colegio, ellos y ellas lo sienten ajeno, lo ven desde fuera, “es algo que nos imponen”, “es algo que debemos cumplir”, “es lo que dice el Colegio que debemos hacer”, entonces, es el comportamiento que se debe tener en el Colegio por parte de los estudiantes, en otras palabras es el autocontrol de los actos. Según ellos: *“Es simplemente una manera de manejar el “conductismo” en el Colegio” (chica, 15 años).*

Algunos de ellos y ellas expresan que las normas en sí no son tan malas, pues si no hay normas dice alguno de ellos “todos llegaríamos a la hora que quisiéramos al Colegio” las normas se establecen desde la casa. Entonces no se trata de decir que la normas son malas y el Colegio lo es también por imponerlas, y que los chicos son buenos porque tienen que cumplirlas, se trata es de ver desde los bordes lo que se ha quedado por fuera y una forma de hacerlo es desde lo que narran los jóvenes.

- *“SILENCIO FUNCIONAL”*

Este concepto sale cuando hablamos de la normalización, hace parte de tener un buen comportamiento especialmente en las aulas de clase, pues se trata de hacer silencio cuando una persona está hablando, es decir, es respetar la palabra de los demás, no solamente escuchándolo sino disponiéndose en una buena actitud para estar atentos a lo que se dice.

La mayoría está de acuerdo con que el silencio funcional es una característica importante para mantener el buen desarrollo de las actividades tanto en los salones de clase como en los diferentes actos que se realiza en el Colegio como formaciones, izadas de bandera y cuando se dirige a ellos algún directivo (a). Entonces el silencio funcional dependerá de identificar el momento preciso para hablar y otro momento para callar. *“Hablar cuando hay que hablar oír cuando hay que oír”* (chico, 14 años), *“es saber manejar el silencio, decir lo adecuado en el momento adecuado”* (grupo)

Alguna de las chicas expresaba que en este aspecto ellos fallaban pues lo entendían especialmente como el respeto hacía las demás personas. No se podrá tener un comportamiento apropiado si no tienes un buen uso del silencio funcional. Las opiniones aquí son variadas pues algunos piensan que es importante para escuchar al otro para reconocerlo, pero otros piensan que es otra de forma de mantener el control por medio de lo que se dice: *“Es la unión en una palabra de lo que era no salirse de las riendas, además de un modelo de supresión y de intentar caracterizar en cada uno un estándar”* (Chico, 15 años)

- **FORMACIÓN:** *“Como dice el Colegio que nos va a educar”*

En este tema se pueden percibir diversas respuestas que tienen que ver por un lado con lo que se les ha dicho a los chicos y chicas sobre lo que es formación, se puede ver que permanece un deber ser, *nos formamos para ser mejores personas, es algo que nos dan para ser mejores en todos los aspectos de la vida*. La formación en este caso es entendida como algo que viene de fuera y que se asigna *“es lo que nos están dando en el Colegio para tener un buen manejo de la vida”* esto quiere decir que la formación se concibe como un proceso donde me deben ir dando normas y reglas para ir mejorando en todos los aspectos. Así la formación se constituye como una práctica que tiene un fin y es el de incidir en la forma de sentir y conocer.

Dentro de este proceso se desarrollan valores, éticos, formativos y conceptuales que llevan al crecimiento de la persona, es decir, este proceso por un lado enseña y por el otro forma para llegar a ser un ser humano integral. Formarse entonces depende de otros, de quienes estipulan las normas y la reglas, de quien dice que es lo mejor y cuál es el camino correcto.

Por otro lado hay otras repuestas que tienen que ver con una forma diría yo más reflexiva de ver la formación, pues ya no es vista como un proceso sino como una forma de *moldeamiento* que viene de fuera y genera una resistencia.

“Es cuando quieren formarnos un modelo para que seamos buenos estudiantes nos forman como bartolinos/as para ser masa y servir mejor” (chica, 15 años).

Desde estas percepciones se puede pensar que la formación no solo se constituye para ser mejores y para pensarse en un futuro, sino que se construye desde dentro, desde la individualidad y desde la experiencia de lo que me pasa, experiencia que construye al sujeto desde su historia. *“Formar es “moldear” para que se capacite en todas las áreas y dimensiones del saber, donde también se enseñan valores etc”* (Chico 15 años)

Por último está la percepción de que nos formamos con los otros en comunidad, algunos de los chicos dicen que la formación debe darse junto con los maestros, los padres de familia, los directivos, es decir la comunidad educativa, la formación desde esta perspectiva tiene otra dimensión y es que ellos y ellas se perciben como productores de su propia realidad, las relaciones de convivencia son pensadas también desde la experiencia de ese otro que no es igual a mí, así plantean una propuesta de cómo se puede vivir con los otros y esta propuesta se traslada a lo que para ellos y ellas significa formación.

- *PERFIL DEL ESTUDIANTE*

Charlamos con los chicos y chicas respecto a cómo se expresa según ellos y ellas “el perfil del estudiante” en el Manual de convivencia. Aquí sus respuestas ya no obedecen a un deber ser, pues ser bartolino y bartolina se convierte en una gran exigencia, siempre deben ser los mejores en todo, tanto en lo académico como en lo personal, representan una historia de 405 años donde la excelencia académica es una de las banderas de la institución. De igual manera el buen comportamiento, las buenas costumbres, el hacer la opción por los más pobres, tener en cuenta que “donde *hay un bartolino hay un caballero y que donde hay una bartolina hay una dama*”. Estos son algunos de las frases que expresa el Manual, ellos las recitan, pero la apropiación que hacen de estos valores y cualidades subyace a la forma como ellos se apropian de su propio perfil.

De acuerdo al Manual de convivencia el perfil se expresa por medio de algunos valores que ya se han mencionado y también por las cualidades que proponen las dimensiones especialmente, la autonomía, la libertad y la responsabilidad, ellos y ellas consideran que la expresión de ese perfil no se ha construido con ellos ni para ellos pues prima lo académico sobre lo emocional, la cantidad sobre la calidad, la especificidad de algunas materias como las matemáticas y ciencias y se relegan otras áreas como la educación física y las artes, especialmente lo que tiene que ver con la creación y la recreación.

El perfil así se constituye como una identidad que se adquiere por estar en alguna institución en nuestro caso ser bartolino y bartolina, para los chicos y chicas este perfil está expresado en que cada uno de ellos debería ser inteligente, respetuoso, no causar problemas, portar de manera correcta el uniforme, seguir las reglas que se estipulan en el Manual, buscar el MAGIS, seguir los valores corporativos, sentirse identificado con la institución, ser un buen líder para la sociedad y buscar la excelencia ante todo.

Ante estas expresiones que han quedado plasmadas por los chicos y chicas se percibe que lo anteriormente dicho es el deber ser, pero para ellos no es así lo saben, lo dicen, pero no pasa por ellos, no se sienten identificados con la forma como se construye la norma, eso no quiere decir que no estén de acuerdo con

ella, pues respecto a la identidad se puede ver en ellos que tienen un alto grado de pertenencia hacia el Colegio, pues allí se encuentran con sus amigos y forman redes que no se establecen en ningún otro sitio. Pero por otra parte en lo que se refiere a los valores y cualidades piensan que el perfil lo que busca es la perfección, al respecto una chica opina: *“Se expresa como una persona perfecta, pero a decir verdad NADIE es así, todos cometemos errores que muchas veces se “nos echan en cara” solo porque no cargamos con la excelencia de 405 años de historia”*

Se percibe que sobre ellos y ellas recae una gran responsabilidad de llevar muy alto el nombre de la institución tanto en la parte académica como en lo espiritual y especialmente en el buen comportamiento que deben mostrar ante la sociedad por ser bartolinos y bartolinas. Según algunos deben cargar con la excelencia de 405 de historia que determina su actuar frente a la sociedad donde no les estaría permitido el error ni la mediocridad.

- VALORES

Ahora que nos contaron sobre lo que expresa el Manual del *perfil*, hemos charlado sobre los valores que ellos y ellas consideran más importantes de ese perfil. En sus expresiones se puede percibir que esta permeado por los discursos institucionales, respecto a que consideran que lo más importante es ser responsables, tener un buen comportamiento, seguir la opción de los más pobres, ser autónomos, ser respetuosos y cumplidos, en fin los valores corporativos que promulga la institución.

En otra parte sus relatos expresan que la tolerancia es el valor más importante para la convivencia. *“El compañerismo es lo mejor de ser bartolino y bartolina”* esta es otra cara de ese relato que toma en cuenta al otro, ya no con una condición del que sea más inteligente o más integral sino que es otro que se acoge.

Pareciera ser que sin valores no podría darse la convivencia, es así como los valores giran en torno al estar juntos y no a los valores que en los discursos se han establecido. De esta manera el amor, los sueños, la amistad, la alegría y las expectativas de vida hacen parte de ese perfil que se sale de los discursos donde importa la cercanía y no las cualidades.

5.4.4 Observación Participante “Bitácora de Viaje”

Partiendo de la base del enfoque etnográfico estoy convencida al igual de que Rosana Guber que el trabajo de campo etnográfico más que un método de aplicación de un enfoque, se convierte en un conjunto de actitudes o disposiciones metodológicas de las ciencias sociales que más nos permiten acercarnos al mundo de la vida.

Esto significa que la observación participante se convierte en una serie casi infinita de actividades con variados grados de complejidad: asistir a una clase, o a un evento como el día del estudiante, una formación, estar en la puerta a la hora de llegada de un Colegio, estar en los descansos, participar de reuniones con los profesores. Así el objetivo tanto de observar como de participar permite detectar “contextos y situaciones en los cuales se expresan y generan los universos culturales y sociales, en su compleja articulación y variabilidad” (Guber, 2008, p. 172)

Planteada así la observación participante en esta parte del trabajo de campo estuve con los chicos y chicas en espacios menos formales que el salón de clase y la realización de las diferentes actividades propuestas anteriormente. En esta ocasión tuve la oportunidad de compartir varios descansos, formaciones en el patio central que regularmente son los lunes, la celebración del día del estudiante por parte de profesores y directivas, reuniones de los concejos de conciliación, bingo bazar y *miniteca* con los estudiantes de grado noveno, un día de lo que se llama popularmente dentro de los Colegios el “*Jean day*” y “Las Fiestas Bartolinas” que se llevan a cabo durante una semana

en el mes de septiembre y que según la directivas hacen parte de la formación integral de los estudiantes.

El objetivo tuvo un doble propósito pues en algunas actividades observaba y en otras participaba de lo que pasa cotidianamente en el Colegio en un día de clases, en los descansos podía participar con los chicos y chicas de esta media hora que tienen para tomar algún refrigerio, comentar cosas que les han pasado y también hablar de cosas académicas, aunque en ocasiones en los descansos solo observaba como se llevaba a cabo este espacio en el Colegio, cuando ya los fui conociendo pude acercarme más a ellos y a ellas y en ocasiones charlar de algunos temas en este corto tiempo. En otros espacios como las formaciones y eventos como el día del estudiante observaba como se llevan a cabo estos espacios que aunque son más formales me permitieran ver como es la organización del Colegio, cuales son las normas respecto a estos espacios, cuales son los comportamientos que se esperan de los chicos y chicas y también ver cómo funciona en totalidad el Colegio tanto en los horarios estipulados como en las actividades que se desarrollan.

- *LA ENTRADA A LAS 6:25 A.M.*

En esta ocasión estuve en la entrada del Colegio varias mañanas precisamente a la hora que van ingresando todo los estudiantes. La puerta se abre a las 6:10 a.m. y se cierra en punto a las 6:25 a.m. En el espacio de estos quince minutos los chicos y chicas van llegando apresurados, algunos llegan en las rutas del Colegio y otros van llegando a pie, en la entrada siempre se encuentra la directora académica y un profesor que va revisando no uno por uno pero si con bastante atención tanto a chicas como a chicos principalmente en lo que tiene que ver con el uniforme, entonces dependiendo del uniforme si es el de diario o la sudadera los atuendos cambian, no se permite entran con chaquetas que no sean del uniforme, se las deben quitar antes de entrar y cualquier otra prenda que no pertenezca a la institución, el porte del cabello es tenido en cuenta, deben entrar al Colegio con el cabello recogido y organizado

y las chicas deben usar moñas de color azul o negro. Muchos llegan arreglándose quitándose o poniéndose prendas según sea la ocasión se quitan otras se ponen las del Colegio, se recogen el pelo, se quitan los aretes (especialmente los chicos pues no les es permitido ingresar al Colegio con aretes). Todo esto sucede cuando van ingresando apenas pasan la puerta el cabello se suelta, ahora en vez de ponerlo detrás de la oreja se saca.

Terminan los quince minutos y la puerta se cierra 6:30 a.m. en punto, es la hora donde una persona de bienestar estudiantil, se acerca ya por otra puerta para recibir a los que han llegado tarde, ella se acerca con una carpeta y algo con que escribir, empieza a tomar nota de las personas que han llegado tarde, toma sus datos y también la razón por la cual ha llegado tarde este día al Colegio, allí se van teniendo en cuenta cada uno de los retardos y cuando se completan seis sin justificación entonces los padres de familia o acudientes son citados al Colegio. Mientras son anotados en la lista empiezan a comentar sobre tareas y cosas que tienen programadas para la jornada del día, otros esperan pacientemente su turno mientras escuchan música en sus mp3 y Ipods. Otros están afanados pues tienen cosas para la primera unidad de clase y no podían llegar tarde precisamente este día. Otros han completado las seis llegadas tarde algunos de ellos se muestran tranquilos pues son sus padres lo que les traen al Colegio, los demás algunos se preocupan y a otros aparentemente no les importa. No hay comentarios sobre las llegadas tarde charlan de otras cosas.

- *“A DISCRECIÓN: FIRMmmm”*

Es lunes día de la formación general para dar algunas indicaciones a toda la comunidad educativa. Los que han llegado temprano se encuentran en el patio principal organizados por cursos, cada curso se encuentra con su acompañante grupal. La formación está precedida por el padre Rector, la Directora Académica y otro padre de pastoral quien realiza una oración y lee una parte de la biblia referente a un tema específico (la lectura para este día es

alusiva a la amistad). En la formación todos y todas deben permanecer callados mientras se da diferentes instrucciones, durante la formación tanto la directora académica como el Padre Rector dan alguna información sobre las actividades que se han desarrollado y las que se van a llevar a cabo durante la semana.

Para este día es la finalización del segundo periodo y la iniciación del tercer período, se dan algunas indicaciones sobre lo que esto significa y también sobre el período de vacaciones que empezará en una semana. En cada formación se tratan diferentes temas para realizar en la semana, se da información sobre los eventos que realizará el Colegio y sus diferentes organizaciones, pero en todas las formaciones se recalca la buena presentación personal, el porte correcto del uniforme, la excelencia que deben tener bartolinos y bartolinas y la responsabilidad que esto conlleva.

En las intervenciones tanto del padre rector como de la directora académica hacen énfasis en la responsabilidad que deben tener las bartolinas y bartolinos en sus procesos académicos, se enfatiza especialmente este tema en este momento de la formación porque termina y empieza otro período académico y esta situación determina que los que se apropiaron con responsabilidad de su proceso académico se irán a vacaciones de mitad de año más pronto que los que tienen que recuperar logros, pues ellos deberán quedarse una semana más.

Especialmente en esta formación se ponen bastante énfasis en que se completa un período académico y hay personas que alcanzaron las metras propuestas y otras no, pareciera que hay un premio y un castigo. *“Se completa un primer periodo de formación dentro de nuestra institución, todos aquellos estudiantes que han trabajado con responsabilidad, con generosidad con el profundo sentido de lo que significa ser bartolino y bartolina, tendrán ellos su última semana de actividades en el Colegio, para aquellas personas cuyos resultados no han sido favorables que les quedan asuntos pendientes*

obviamente tendrán que venir la próxima semana a todo ese esfuerzo y apropiación de ponerse al día”

En estos discursos se puede evidenciar la gran responsabilidad que se adquiere al ser bartolino y bartolina no solamente en lo académico sino en todos los aspectos de la vida, *“que te pueden llevar a ser mejor cada día”*. Se encuentra explícito un deber ser, que se debe seguir por pertenecer a la institución se es responsable de ser bartolino y bartolina, y además se debe procurar la excelencia especialmente en lo que se refiere a los procesos académicos.

Por otra parte el énfasis que se hace a la presentación personal en el porte del uniforme y la forma de cómo llevar el cabello es reiterativo en todas las formaciones de igual forma la puntualidad en todos los aspectos, tanto en la llegada al Colegio como en las unidades de clase. *“Hemos ido mejorando bastante y apropiándonos que a las 6:25 a.m. se cierra la puerta del Colegio, cada vez vemos que menos personas llegan retrasadas al Colegio. Trabajar muy duro en lo que es el sentido de puntualidad no solamente en la llegada al Colegio, sino en la llegada puntual a las unidades de clase, y aquí hago una petición a todos los docentes por favor terminar la unidad de clase a la hora que esta asignada para terminar”* (Formación 08 de Junio)

Mientras toda esta información de horarios, eventos, deudores morosos, puntualidad, responsabilidad en lo académico, premios, castigos, recogerse el pelo, ser puntual, los chicos y chicas en las filas están muy ansiosos por hablar y contarse cosas, en algunas de las informaciones que se les da hay muchos comentarios y algunos expresan su inconformidad, otros simplemente escuchan, pero lo quieren hacer la mayoría es hablar contarse las cosas que pasaron el fin de semana, opinar sobre algunas actividades que les importa como por ejemplo en este caso de la formación en este día 08 de junio están inquietos por ver el horario de las actividades de refuerzo para poder quedar con sus amigos en el mismo horario y salón.

La seña para que todos hagan silencio es que la persona que habla se quede callada por un momento, así los demás se percatan de que es momento de hacer silencio.

Entre una y otra información se invita a la reflexión, al sentido de lo que significa ser bartolino y bartolina, a esforzarse, a ser exigente consigo mismos, *“a no dar un poquito, ni lo suficiente sino el ciento por ciento de cada uno”*, se invita a tener en cuenta y a valorar la oportunidad que tienen los estudiantes de estar en este Colegio, de tener profesores y profesoras que se preocupan por ellos y por pertenecer a una comunidad educativa que se concibe como una familia, como unidad. *“...Ojala que esas dificultades que hemos presentado sean reflexionadas profundamente a nivel personal en cuanto sean conscientes de la poca exigencia, el poco esfuerzo, la poca responsabilidad, tienen que hacerse más conscientes...”* (Palabras en la formación)

De otra parte se invita a los chicos a tener una buena semana de trabajo teniendo en cuenta el buen comportamiento, se recuerda: ninguno de los estudiantes puede estar por los pasillos o por las escaleras en las horas de clase, se invita a asumir con mucha seriedad, puntualidad y compromiso los asuntos académicos para que puedan finalizar de buena manera el segundo período académico. *“...de ustedes depende el éxito o el fracaso y no olviden que tenemos compromisos a los cuales tenemos que cumplir”* (formación)

Cuando se finalizan las instrucciones e informaciones pertinentes se da la orden curso por curso de dirigirse a sus salones. 601 media vuelta ... 602 ... y así todos se van dirigiendo a sus salones. Es curioso para mí que los pequeñitos (sextos y séptimos) guarden silencio y lo más grandes están con más expectativa de charlar. Parecieran que se tuvieran mucho que decir, mucho que contar.

- **CONCEJO DE CONCILIACIÓN: “UN PUENTE MEDIADOR ANTE LA EVIDENCIA DE UN CONFLICTO”** (mayúsculas de los chicos y chicas)

El concejo de conciliación es una instancia del Gobierno escolar que hace parte de los proyectos que lidera la dirección de Bienestar Estudiantil proyecto de “Educación para la paz”. Es conformado por dos estudiantes de cada grado que son elegidos democráticamente el mismo día que se eligen los demás organismos del Gobierno Estudiantil y un coordinador del proyecto. El interés de indagar sobre estos mecanismos que aunque son establecidos por la institución y reglamentados por el Manual, se mantienen por la participación voluntaria de cada uno de los integrantes. Es decir este concejo crea sus propias reglas y normas, ellos estipulan los horarios de reunión que normalmente son en los descansos y realizan actividades para potenciarlo.

Esta iniciativa tiene un valor agregado que ha llamado mi atención y que es que este concejo de conciliación no forma parte de los mecanismos disciplinarios de la institución, es decir, estas personas se reúnen para tratar de ayudar a otros a dirimir sus conflictos, no es competencia del mismo la aplicación de sanciones o faltas cometidas por los/las estudiantes. Ellos se encargan de que los conflictos que se generen entre estudiante-estudiante, profesor-estudiante, puedan ser resueltos con su mediación por medio de una sesión de conciliación.

Su forma de actuar es principalmente en los descansos donde cada uno de ellos tiene un patio o zona asignada por cursos, llevan un botón que los identifica como miembros del concejo y a ellos pueden acercarse las personas que deseen que ellos entren a mediar el conflicto que se presenta.

Realizada la contextualización de este espacio que me interesó bastante por la forma en que se desarrolla, me acerque a sus integrantes para saber de sus propias experiencias de que se trataba, cuándo se reunían y cuáles eran las actividades que desarrollaban. El acercamiento se hace por medio de la profesora que dirige este concejo, ella me presenta a los integrantes y me invita a una reunión, aunque ella no siempre puede estar presente las reuniones se

llevan a cabo y se toma un acta donde se especifica que se comento y cuáles son las tareas a realizar.

He tenido la oportunidad de estar en varias reuniones y ver cuál es el funcionamiento de este proyecto que es potenciado especialmente por los estudiantes de cada curso. Cada ocho días se realiza una reunión donde especialmente vemos si hay algún conflicto en que se haya requerido la mediación del concejo, aunque en este año solo se han presentado dos casos donde el concejo tomo parte de este conflicto que se solucionó y se realizó un seguimiento. En este momento el concejo según sus integrantes ya no es lo mismo que hace dos años pues se presentaban mucho más casos y se trataba de dirimir esos conflictos que se presentaban. Ahora están trabajando fuertemente en un campaña para lo que la comunidad educativa conozca mucho más de estos concejos y de igual manera participe.

“Este concejo se autorregula y está acompañado por un profesor que es la profesora ... ella nos acompaña pero el concejo como tal somos nosotros, entonces nosotros somos los que llevamos las actas, los que escuchamos los casos que nos llegan y trabajamos, por ejemplo en este momento no está la profesora con nosotros, pero igual seguimos haciendo la reunión” (una integrante del concejo).

Las actividades son encargadas a los participantes de cada curso, quienes con un poco de ayuda de los acompañantes grupales dan a conocer la información sobre el concejo de conciliación y potencian esta iniciativa, que supone por parte de sus integrantes entender un compromiso porque han sido elegidos para estar allí.

“Este año estamos haciendo todo el esfuerzo para que funcione y nosotros tenemos claro que no es quitar sanciones que es lo que uno se imagina antes de ingresar, aquí más bien se trata de aliviar los roces que tienen las personas en conflicto, nosotros no tenemos relación tampoco con bienestar estudiantil ni con otras instancias, nosotros llegamos y llamamos a las personas y tratamos de que esas personas como que alivien su conflicto es como la reparación así” (integrante Concejo)

El concejo se encarga únicamente de problemas de convivencia que se presenten dentro de la comunidad educativa, el funcionamiento del concejo en los años pasados no trato casos, por esta razón ha sido un poco difícil que la gente se haga consciente de que existe este mecanismo para tratar esta clase de conflictos. “Solo tratamos problemas de convivencia, ó sea aquí no vienen a decir perdí tantas materias no eso no, sino que tal grado con tal grado no se

llevan muy bien, porque hay unas niñas... bueno problemas de convivencia que haya entre los estudiantes y por eso hay un representante de cada curso, para que se sepa en cada grado que es lo que está pasando entre curso y curso, entre persona y persona o entre profesor y profesor o profesor estudiante” (integrante concejo).

El en el Manual de convivencia dice que el concejo también lo componen otras personas como dos profesores, dos empleados administrativos, dos padres de familia y coordinadores del programa por la paz de ASOMAYOR, “pero no la verdad solo venimos los estudiantes y la profesora que nos apoya en la realización de las reuniones, ella es más como una guía, pero ella no se cuenta como parte del concejo, si uno es elegido uno va y hace su trabajo es como una obligación moral, una convicción más que una obligación” (integrante concejo)

Como le he señalado anteriormente lo que me llama la atención de que estos mecanismos sean potenciados por los estudiantes es que ellos creen que pueden ayudar a dirimir los conflictos, pues creen que antes de pasar a otras instancias o conductos regulares, pueden llegar a ellos para que no pase a mayores. Aunque se estipula en el Manual que es un proyecto que dirige la dirección de bienestar estudiantil no se mantiene ninguna comunicación, ellos tratan de hacer sus actividades y de convocar como ellos creen conveniente pero no hay puente que los vincule, pues no están de acuerdo con algunas cosas que se hacen allí respecto a las reglas y el Manual de convivencia.

“Este año ya tratamos un caso de unas niñas de diferente curso, entonces lo que hicimos fue traer a las niñas y decirle como... bueno cuál es tu versión del caso, para que dialoguen ellas sin ofenderse, con nosotros como veedores para que no hay ninguna ofensa y sea como sentimientos de verdad de quererlo hacer por decirlo así para aliviar ese conflicto. (Integrante concejo).

La mayoría de integrantes son mujeres y también las que menos falta a las reuniones son ellas, están más atentas a dar la información y tomar la palabra en el momento que lo tengan que hacer, los chicos son más tímidos pero de igual manera participan. Aparentemente los/las integrantes de los grados de

once se notan bastante entusiastas por dejar un proyecto con buenas bases que pueda seguir cuando ellos ya no estén en el Colegio.

“Como el concejo no funcionaba bien desde hace dos años los profesores y los estudiantes como que no están acostumbrados a que participen, por ejemplo tuvimos un caso de un profesor de noveno que no se llevaba bien ese grado, ese sería uno de los casos que trataríamos acá, pero como no se está acostumbrado a llevar estas situaciones al concejo de conciliación entonces se tratan por otras vías o caminos, entonces el trabajo de este concejo es decir nosotros aquí estamos y nosotros también somos una opción para solucionar un conflicto” (integrante concejo)

Teniendo esta percepción de lo que es y significa el concejo de conciliación para sus integrantes, indagué con los acompañantes de cada curso de noveno que opinaban ellos sobre lo que se hacía en el concejo de conciliación, si ellos conocían la propuesta y como se ha estado desarrollando, aquí algunas expresiones de lo que manifestaron: “Mi concepto muy personal es que ellos en este momento se están reuniendo mucho porque ellos, lo que he escuchado están debatiendo mucho por qué? Nos van a hacer cortar el cabello y todo lo referente a la presentación personal, uniforme” (profesor acompañante grado noveno).

A primera vista se puede ver que lo que opinan los profesores no tiene que ver con lo que han manifestado los y las integrantes sobre el funcionamiento del concejo de conciliación, pues se han referido al concejo como una instancia parcial que busca dirimir los conflictos de convivencia en la comunidad, pero los profesores, (hay que hacer aquí una aclaración y es que a los profesores que les pregunte son del grado noveno y son los acompañantes de estos cursos, cuatro profesores y dos profesoras), manifiestan que “ellos se reúnen para exigir supuestamente sus derechos relacionados con su presentación personal y especialmente con el corte de cabello”

“Este año especialmente el concejo no ha tenido esa función específica para la que fue creado que es intervenir en los conflictos, ellos han estado muy interesados en reunirse porque pues hubo cambio de Rector y han escuchado toda la información que les han estado dando, y ellos están buscando los mecanismos para no dejar que les impongan ciertas cosas (lo que están diciendo, que les van a mandar a cortar el cabello a los chicos que lo tengan largo). Por eso este año los veo muy interesados; en años anteriores si se realizaban las reuniones pero no “había la goma del Manual de convivencia respecto al cabello” ni había ese interés que hay ahora, uno se entera de eso porque los presidentes de curso o representantes se acercan y dicen que ellos están hablando de esos temas” (profesor)

No se trata aquí de hacer una confrontación ni de ver quien dice o no la verdad, lo que se puede percibir desde los dos actores estudiantes y profesores es que hay una incomunicación sobre estas actividades y sobre aspectos que permean la vida del Colegio. Se hace aquí una distancia porque no importa el otro, se hace una brecha entre el mundo adulto y el mundo joven. No importa lo que el otro dice, “es lo que siempre piden”, así se invalida la voz del otro sin que esto tenga ninguna trascendencia.

“FIESTAS UMMMMMM”... (chica, 15 años)

Cada año a mediados de septiembre se celebran las fiestas bartolinas, “son competencias sanas en las que se reflejan el trabajo y el apoyo mutuo por grado y en todo el colegio” (página de internet colegio) Este año se llevaron a cabo del 31 de agosto al 3 de septiembre, todos los cursos preescolar, primaria y bachillerato participan. Cada año hay un tema sobre el cual giran las presentaciones de cada curso, este año el tema a tratar fue la vuelta al mundo en trece grados. Cada curso presenta lo más importante de un país que le ha sido asignado, por ejemplo a los grados de noveno les correspondió Italia, entonces deben mostrar lo que caracteriza a este país.

En esta muestra cada grupo lleva un distintivo que representa el país asignado. Se hacen bailes y representaciones alusivas a los hechos que han configurado la historia de cada país, en Italia se mostro el carnaval de Venecia, las pasarelas de Milán, la mafia Italiana (la cosa nostra), el equipo de futbol del Milán de Italia, en fin lo que ha representado a este país a través de su historia y constitución.



(Tomado de Facebook, red social Bartolinos prom, septiembre 17 de 2009)

Se da inicio a las fiestas con una ceremonia litúrgica precedida por el padre rector del Colegio. En esta ceremonia se hace énfasis en que estas fiestas hacen parte de la formación integral que propone el Colegio en su proyecto educativo. Se invita a vivir estas fiestas dentro del respeto, la tolerancia y la convivencia que caracteriza a los estudiantes del CMSB.

Durante una semana se acaban las actividades académicas y todos los esfuerzos y atención se concentran en hacer todo lo que sea necesario para ganar las fiestas. Con barras, distintivo, comparsa, mascota y madrina, cada promoción se prepara para mostrar el resultado de varias semanas de trabajo donde se pone a prueba la creatividad y el trabajo en equipo. Durante esta semana hay una programación establecida para cada día, la hora de entrada y salida es la misma que se maneja durante el año, pero particularmente esta semana no se tiene tanto control en la hora de llegada, aunque se anotan las llegadas tarde en la lista de cada curso, los chicos y chicas se encuentran mucho más relajados y no le dan tanto importancia al horario en esta semana.

Esta semana todos y todas pueden ir de particular en palabras de uno de los chicos esta semana es “para el descontrol”. En estos días los chicos pueden usar sus accesorios y el cabello como les plazca, las chicas pueden usar maquillaje, esmalte en las uñas y también usar “peinados extravagantes”, se puede llevar el cabello suelto, en este momento no hay llamados de atención ni informes. Es interesante ver que las parejas de novios se descubren, pues hasta este momento he estado con ellos por tres meses y en algunos casos no había identificado algunas parejas que se hicieron visibles en este momento, hay demostraciones de cariño entre ellos pues no hay impedimentos, aprovechan para realizar expresiones de afecto que en los días comunes y corrientes no se pueden tener.

Por otra parte estas fiestas bartolinas encierran para los chicos y chicas una oportunidad más de sentir el orgullo de ser bartolino y la pertenencia hacia el colegio. Para ellos y ellas es muy importante el hecho de ganar las fiestas o por lo menos quedar en los primeros lugares. Para dar los puntajes de las actividades que presenta cada promoción hay un jurado que los evalúa y asigna un puntaje por cada actividad, este jurado está conformado por seis personas entre profesores y directivos de la institución.

Durante la celebración de estas fiestas estuve con ellos compartiendo y participando de todas las actividades que se realizaron, ellos y ellas me vincularon a acompañarlos y a estar con ellos, fue una experiencia bastante enriquecedora para mí y para la investigación, pues pude acercarme mucho más a ellos haciendo parte de sus actividades, la relación aquí era de amigos de iguales, luchando por un mismo objetivo ganar las fiestas. Pude adentrarme un poco más en sus “mundos sumergidos”, saber de qué charlan, qué música escuchan, que sitios les gusta frecuentar, sus bailes preferidos, el trato con los amigos, el trato con sus parejas, qué piensan de los profesores, cómo viven estas fiestas y qué significan para ellos. Pero lo más importante para mí en este momento es que ellos me aceptan como una más del grupo, no me ven como el adulto que está allí para juzgarlos o para saber cosas de ellos, son

espontáneos en las cosas que hacen y en lo que dicen y esta espontaneidad me permite un trato más cercano con ellos.

Aunque este es un espacio propiciado por la institución hay un cierto espacio de libertad, pues aunque hay un horario y unas actividades programadas para cada momento, no hay un control sobre los horarios y los cuerpos, de esta manera ellos aprovechan para hacer otras cosas, especialmente para estar con sus parejas, para estar con los amigos, tomarse fotos, escuchar música, bailar, en fin hacer cosas que normalmente no son permitidas, como estar fuera del salón y no cumplir los horarios establecidos para cada unidad de clase.

Compartir con ellos y ellas estas actividades me permitió conocer mucho más de ellos, mucho más de lo que me había propuesto con los demás instrumentos, es decir había planteado actividades para cada uno de estos instrumentos pero debo confesar que algunas fueron exitosas como el identikit pero el video foro definitivamente no me funciona para el objetivo que buscaba. Para mí es fascinante poder entrar en su mundo y no porque yo me haya entrado sin su permiso, ellos y ellas fueron los que me permitieron entrar a ese mundo donde ellos y ellas se construyen cada minuto, donde se ven sus formas de relacionarse de sentir y de ser joven, y en este espacio no entra la institución.

Durante las actividades ellos y ellas tomaron muchas fotos e hicieron videos, a mi me interesaba tener esas fotos es un material bastante valioso, les digo que por favor me las envíen por correo o que me las pasen a mi memoria, ellos me dicen “nosotros ponemos todo esto en *face book* puedes entrar y buscar nuestro grupo nos envías un mensaje y te aceptamos, de esta forma podrás ver todo lo que colgamos allí de las fiestas bartolinas, bueno y todo sobre nosotros” (chica, 14 años) y es así como me empiezo a sumergir en este mundo construido por ellos por medio de la red social *face book*.

TE ACEPTAMOS EN FACE BOOK

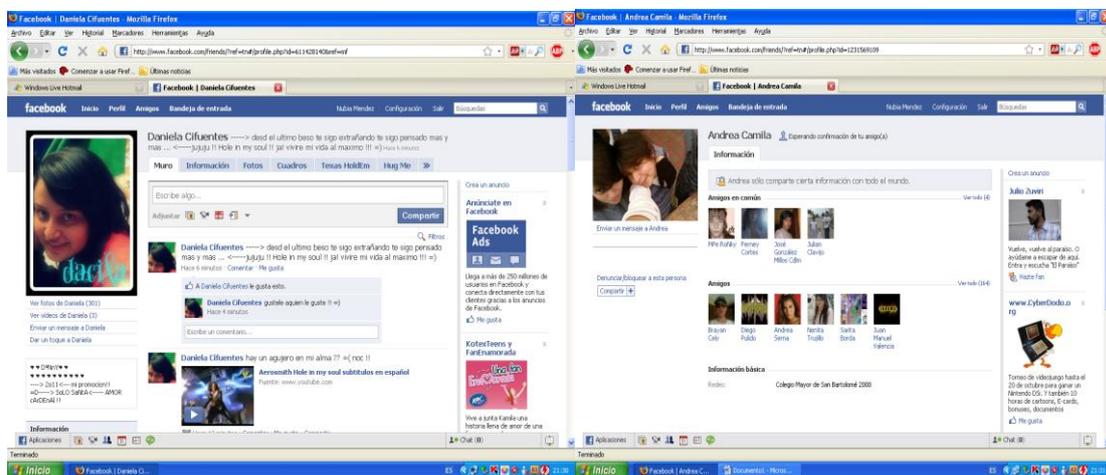
Esta invitación y aceptación a entrar a sus mundos itinerantes me abre otra perspectivas de verlos (as), conocerlos (as), ver cómo se construyen por medio de esta herramienta y cómo despliegan diferentes estrategias, tácticas, resistencias y adhesiones me lleva a descubrimientos que no había podido hacer aún estando con ellos.

El *face book* es una red social donde según los chicos y chicas se mantienen al día con sus amigos y donde pueden compartir, fotos videos e información en todos los formatos. “En cuanto a privacidad, tienes control sobre cómo quieres compartir tu información y sobre quién puede verla. La gente sólo puede ver los perfiles de amigos confirmados” (<http://www.masadelante.com/faqs/facebook>)

Esta red social es configurada como un sitio de encuentro sincrónico y asincrónico, donde puedo ver las siguientes categorías que los mismos chicos y chicas configuran en sus perfiles:

- Rituales de pertenencia
- Símbolos de adscripción
- Estéticas corporales
- Música
- Sensibilidad
- Vestimentas
- Símbolos identitarios
- Culturas
- Tecnologías
- Sociabilidad

Aquí cada uno de sus participantes configura un perfil que va dar a conocer y además va a ser mostrado ante los demás participantes, esta información es allí se especifican gustos especialmente musicales y se cuelgan fotos y videos de situaciones cotidianas como; fiestas, conciertos y ocasiones especiales, cumpleaños y actividades que se realizan con grupos de amigos. En el perfil encontramos información personal como; edad, sexo, lugar de estudio, familiares, como se define cada persona, signo zodiacal y lo más importante quiénes son sus amigos a los cuales han confirmado o aceptado en la red. Estas son las categorías identificadas en la página de *Facebook* donde se van configurando este perfil:



Muro: se muestra la foto o imagen con la que cada persona se identifica, amigos y mensajes recientes, y alguna información que se está compartiendo con sus contactos.

Información: tiene varios ítems como; información básica, información personal, información de contacto, formación y empleo, grupos y páginas, a su vez cada uno de estos ítems contiene otras categorías.

Información básica: sexo, fecha de nacimiento, ciudad de origen, nombre de hermanos, situación sentimental, me interesan: hombres, busco: amistad,

Información personal: actividades, intereses, música favorita, programa de televisión favorita, película favorita dirección de correo electrónico, grupos de los que se es miembro y páginas de internet recomendadas.

Información de contacto: correo electrónico y página web

Formación y empleo: sitio donde estudia y realiza otras actividades

Grupos: a los que pertenece y recomienda

Páginas: las que son más consultadas por ellos y recomiendan a sus contactos.

Música: grupos, bandas y videos de los intérpretes favoritos

Fotos: se encuentran organizadas por álbumes

Cuadros: aquí hay diferentes cosas para hacer, una es que se califican entre ellos mismos, respecto a la inteligencia, a que tan bello, casual, amigable, sensual, eres. Por otra parte también se presentan como un tipo de encuesta donde hay unas preguntas y dependiendo de su resultado te indica qué eres por ejemplo: ¿qué grupo de rock eres? “Mi resultado The Beatles, ¿Qué personaje eres de Harry Potter? Mi resultado es Harry Potter, ¿Qué animal salvaje te identifica? Mi resultado es el oso panda. ¿A qué cultura o subcultura deberías pertenecer, mi resultado es metacho me gusta la música dura y ser fuerte con los demás. ¿Qué tipo de música eres? Mi resultado es Metal eres una persona con una de los mejores gustos musicales, te gusta las cosas fuertes y extremas. ¿Eres ñoño estudiante vago degenerado? Mi resultado es estudiante usted es el mejor de todos sabe equilibrar vida social con estudio usted puede tomarse una pola y rumbear a usted no le aconsejamos nada porque usted es el mejor” Ellos realizan unos cuadros con fotografías de la gente que jamás olvidarán, los mejores amigos, “amigos con los que la pase una chimba”

http://www.facebook.com/friends/?ref=tn#/profile.php?id=1231705856&v=box_3

Videos: videos que ellos mismos elaboran en lugares específicos como el colegio la casa, en paseos y fiestas, y otros no elaborados por ellos donde desean compartir conciertos y gustos musicales especialmente.

Este sitio también funciona como un correo electrónico pues podemos recibir y enviar mensajes a nuestros amigos y también establecer conversaciones con las personas que se encuentren conectadas, en esta parte es similar al Messenger.

El recorrido por este lugar, sitio, salón, bueno creo que se podría enunciar de diferentes maneras, pero principalmente se puede decir que es un lugar de encuentro social, pues lo que se encuentra allí es toda la expresividad de cada uno de estos chicos y chicas, sus formas de sentir y ver la vida, lo que desean y lo que piensan, la producción de diferentes estéticas, sus formas particulares de relacionarse con amigos, en los noviazgos, con la familia. Todas estas expresiones se construyen por fuera de la institución, pero a la vez los constituye como sujetos.

En estos espacios ellos mismos crean sus propias clasificaciones por medio de una herramienta que se encuentra allí, así le dan una clasificación a cada uno de sus amigos: sencillo, perezoso, inteligente, ocupado, alto, feo, popular, solitario, famoso, afortunado, apuesto, tranquilo, bueno, cruel, elegante, delgado, atractivo, amistoso, músico, escritor, en fin son bastantes categorías. Para mí es muy valioso poder entrar en este espacio, y ha sido muy importante estar con ellos y conocerlos un poco, antes de llegar a este espacio, pues todo ha sido un proceso, en el cual no me imaginaba llegar hasta aquí y ser aceptada en lo que ellos llaman sus lugares sagrados. Conocerlos me permite entonces ver que estas clasificaciones se acercan a sus formas de ser y sentir.



(Tomado red social Facebook, septiembre 19)

Este es un espacio que se convierte en tácticas y prácticas; es espacio de táctica por que los estudiantes responden a las intenciones de formación “escapando” de algún modo a sus propios lugares, a sus propios territorios donde pueden ser ellos mismos; son prácticas porque los sujetos se construyen a sí mismos no a través de discursos sino a través de ritos, símbolos de reconocimiento, slogan, estéticas propias; así concilian expectativas de vida, esfuerzos identitarios, ilusiones de placer, reglas y ofertas de los espacios sociales que en definitiva lo que reflejan son los quiebres y rupturas del “cuerpo no visible” Por esta razón incluí este espacio en la bitácora de viaje, considero que le da fuerza a esos “mundos sumergidos” de los chicos y chicas que he estado explorando como espacios de enunciación que hablan por sí mismos.

Ampliar estas formas en las que los chicos y chicas se configuran es lo que propongo en el siguiente capítulo. Ver cómo la escuela se constituye como un campo de fuerzas, que no se puede pensar como un campo homogéneo, sino que hay diversas líneas que constituyen la vida escolar y que vale la pena analizarlas.

Estos datos sistematizados nos ayudarán a realizar un análisis de los discursos y de las prácticas de convivencia en el CMSB. ¿Cómo se constituyen las tensiones en las nociones de formación y convivencia? ¿Cuál es el sentido que los estudiantes le dan a sus encuentros? ¿Cómo plantear las condiciones del estar juntos de modo que al decir “formación”, “convivencia” no sea una

práctica meramente directiva sino también unas condiciones de creatividad y cuidado de sí?

Estos son los asuntos que nos ocuparán en la reflexión sobre estos datos en el capítulo que sigue.

6. LECTURA DE DATOS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

k maz mk
bueno aunk ya lo habia felicitado perzonalment
(el unikoo):P
nd mk otra vez ;;;;FeLiiz kUmpleeeee!!!!
re bno tener un parcerero komo ud mk
ziempr konmigo lo k necezit
c le kiere reguero grax x zu amistad k z muy valioza

Facebook [El 29 de septiembre a las 8:16](#) ·
Comentar · [Me gusta](#)

Hemos terminado la sistematización con unas preguntas. Plantear la formación y la convivencia desde unos interrogantes le da un perfil problematizador a esta investigación. Hacernos preguntas sobre nuestras prácticas que nos conduce a una reflexión de las mismas; y esta reflexión de las prácticas hace de la pedagogía una “práctica reflexiva” como lo señala Perrenoud (2004). Los datos arrojados por el trabajo etnográfico nos llevan a una resignificación de los conceptos educativos de modo que partan de los mundos de vida y supere esa mirada técnica-instrumental en que cae la educación y la pedagogía.

Con el fin de hacer de esta investigación una práctica reflexiva hemos planteado, al inicio de este escrito, como búsquedas específicas de investigación, las siguientes:

- Identificar las categorías de análisis que nos permiten comprender la relación entre el Manual de convivencia y formación integral.
- Describir percepciones que tienen los estudiantes del grado noveno sobre la relación entre el Manual de convivencia y la formación integral.
- Reconocer que intencionalidades formativas deben estar presentes al poner en funcionamiento un Manual de convivencia, que quiera dinamizar la formación integral y el desarrollo humano de los diferentes agentes educativos.

Veamos cada uno de estos puntos.

6.1. Categorías de análisis para la comprensión de la relación entre el Manual de convivencia y la formación integral.

Analizar el Manual de convivencia presenta un problema particular y consiste en superar dos posiciones opuestas. Una es de las que ven en el Manual un mecanismo producido por la Institución moderna y, por tanto, un mero instrumento de disciplinamiento en orden de mantener el “status quo”. En este caso para que reflexionar sobre ella si ya conocemos sus pretensiones de fondo. Esta es una mirada invalidante del Manual.

Otra mirada es más ingenua y mecánica que supone que, gracias a tener un Manual, con sus normas, sus instancias, sus debidos procesos ya hemos resuelto el asunto de los mecanismos para superar los conflictos y, entonces, lo que hay que hacer es atenerse a los procedimientos, seguir las instancias, aplicar los correctivos estipulados.

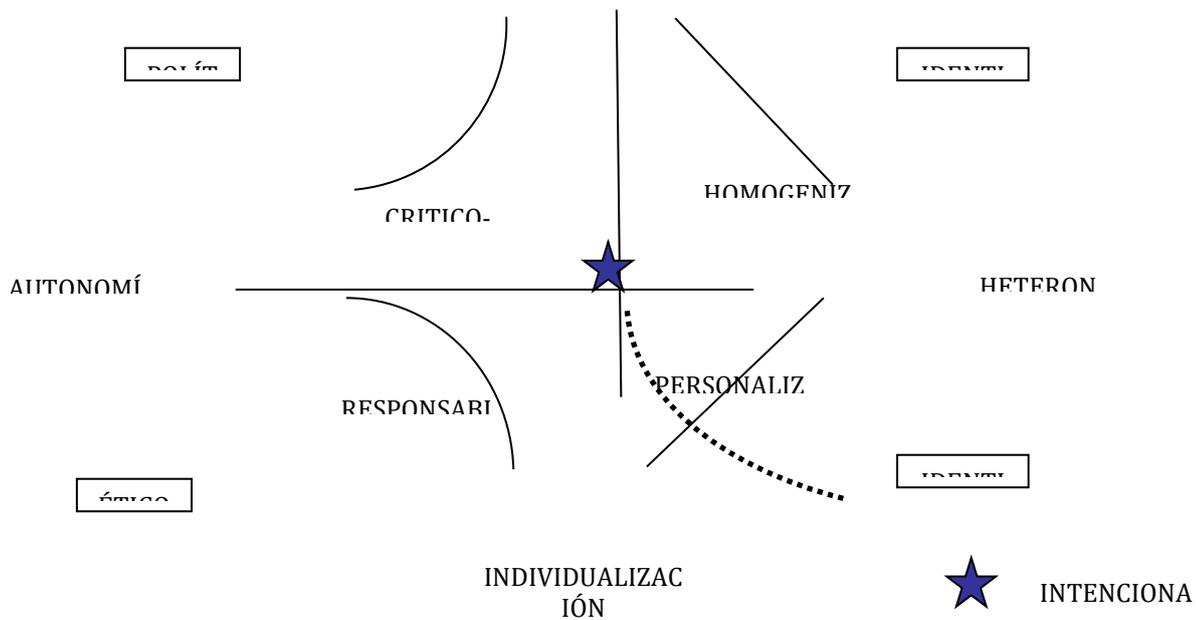
Creo que no tenemos que invalidar el Manual por ser hijo de la Institución ordenadora, pero tampoco mirarlo como la solución mecánica a asuntos de formación y convivencia. Se trataría de comprender que, una comunidad, al construir unos modos de convivir lo hace desde una reflexión, con unas intencionalidades formativas, con unos conceptos, con unos criterios de acción, con unas categorías que la alimentan. Pueden ser que sus intencionalidades sean paradójicas y hasta contradictorias. Algunos de sus propósitos son explícitos, pero muchos son implícitos y que son necesarios evidenciarlos. El trabajo de evidenciarlo y hacerlo explícito nos permite describir la existencia de un saber pedagógico de las comunidades cuando construyen Manuales de convivencia. Y es lo que pretendo aquí, explicitar lo implícito, hacer evidente lo que está presente.

Ya no se trata de descalificar las construcciones de la norma en la escuela; y tampoco creer que la normalización ya resuelva la formación. Se trata, como dije en otro momento de “re-explicarnos”. Esta “re-explicación” (Saldarriaga,

2003, p. 24) nos permitirá advertir que la escuela colombiana no es una simple reproductora del sistema disciplinario heredado de la modernidad (aunque también lo sea), sino que en sus esfuerzos de adaptarlos a las circunstancias concretas, históricas logra construir un “saber pedagógico”. Este saber no es siempre reconocido por las políticas públicas, ni por la academia, ni por la cultura. Sin embargo, en el dinamismo de las tensiones podemos encontrar una pedagogía colombiana de carácter singular.

Recurrimos con este fin, demostrar que hay una intencionalidad formativa de carácter tensional, a la técnica de “Análisis Estructural de contenidos” trabajada por el profesor Oscar Saldarriaga en su libro “Del oficio de Maestro, prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia (2003). Esta técnica nos permite graficar de modo eficaz los ejes y polaridades tensionales que se quieren destacar. El principio teórico viene de la semántica estructural aplicada a las ciencias sociales desarrollada por A.J. Greimas, que consiste primero en identificar las parejas de oposiciones fundamentales que organizan el sentido de los discursos y segundo, al cruzarlas identificar los campos, resultados o mediaciones que resultan de estas intersecciones: “así esas oposiciones no están fijadas de antemano, por el contrario permiten describir sus relaciones siempre según el contexto y sus interacciones con los elementos que las circundan en el momento de su uso” (Zuluaga y otros, 2005, p. 114)

Estas matrices en cruz nos permiten por un lado combinar los ejes más representativos y, por otro, mostrar las posibilidades de inclusión y exclusión que los hacen posibles. Así la construcción de una matriz nos permite representar estas relaciones tensionales en parejas de opuestos complementarios, y sus cruces mutuos; de esta manera, la construcción de esta matriz pretende “leer la escuela” no solo en su interioridad y su cotidianidad, sino también sus discursos, en sus relaciones y en los puntos tensionales del Manual de convivencia y la formación integral.



Con el fin de facilitar el seguimiento de la lectura (pues uno se puede perder): voy a hacer tres miradas de adentro hacia afuera: una primera mirada que llamaré “tensiones constitutivas” que vemos en los dos ejes, vertical “colectividad/individualización” y el horizontal “autonomía/heteronomía”. La segunda mirada será de unos conceptos y las prácticas que se producen a partir de aquí como son “responsabilidad”, “formación critico-social”, y prácticas como “homogenización” y “personalización”. La tercera mirada, me referiré a unos proyectos que se alimentan de estas tensiones: lo “ético”, lo “político”, y la “identidad”.

No seré exhaustiva con el análisis, se trata de una hipótesis de lectura de la matriz, pero si lo haré en forma básica, para mostrar como nuestros proyectos educativos son tejidos de muchos hilos y se alimentan de variados enfoques, propuestas que vienen todas a convivir de alguna manera en el mundo de la escuela, como en el caso que analizamos, el Manual de convivencia.

De esta manera, la matriz representa gráficamente la tensión de los conceptos y las prácticas expresados en el Manual de convivencia cuando desarrollan sus propósitos de la formación integral. Lo que está en juego es la formación

integral, representado con la estrella, en el centro de la matriz. Pero ella se produce, como lo muestra la gráfica, a partir de unos conceptos y unas prácticas que entran en juego de fuerzas. Sin esta matriz no se vería las fuerzas de oposición, por eso me parece útil aquí. Tenemos así en el eje horizontal la primera tensión constitutiva autonomía vs heteronomía y en el eje vertical democracia-colectividad vs disciplina-individualización.

Hagamos la primera mirada desde las tensiones constitutivas, empecemos por el eje vertical. Oposición Colectividad/individualización. De acuerdo con el Manual la Institución busca asegurar la vida en comunidad a través de unos valores corporativos: *“DONDE HAY UN BARTOLINO HAY UN CABALLERO; DONDE HAY UNA BARTOLINA HAY UNA DAMA”* (Capítulo 5, Artículo 41, Manual de convivencia)

Más precisamente la tensión la podemos encontrar en lo siguiente: “Dar TESTIMONIO DE LA FE CATÓLICA centrado en la persona de Jesús como un compromiso diario de respeto y aceptación de sí mismo/a y de los demás” (Artículo 7, Manual de Convivencia), “Luchar por alcanzar el MAGIS buscando la Mayor Gloria de Dios en todo lo que hacemos” (Artículo 7, Manual de convivencia). Pero por otro lado, apoyado en una *“cura personalis”* busca la individualización de los sujetos. “Por medio del DISCERNIMIENTO descubrir la voluntad de Dios para la toma de decisiones” (Artículo 7, Manual de convivencia). Se trata de “Crecer en la AUTONOMÍA fomentado el uso responsable de la LIBERTAD y asumiendo sus consecuencias” (subrayado mío). (Artículo 7, Manual de convivencia). Es decir, se busca que el Manual construya individualidades pero a la vez que permita dentro de esa individualidad formar colectividades.

Ahora miremos el eje horizontal. La oposición autonomía/heteronomía. En este plano encontramos una escuela que se presenta como perfil de formación autónoma: “Se garantiza a los Bartolinos y Bartolinas la libertad de expresar y difundir sus pensamientos y opiniones con respeto y responsabilidad; para ello utilizarán los medios de comunicación que el Colegio tiene establecidos”

(Artículo 21, Manual de convivencia). y, al mismo tiempo, establece mecanismos que limitan dichas propuestas de autonomía: “Todos los bartolinos y bartolinas tienen derecho al libre desarrollo de su personalidad, sin más limitaciones que imponen los derechos de los demás y/o los deberes establecidos en el presente Reglamento o Manual de Convivencia y/o los principios éticos y morales que orientan al Colegio Mayor de San Bartolomé” (Artículo 20, Manual de convivencia), como por ejemplo uno de los principios corporativos es el siguiente: “Orientar sus relaciones interpersonales y afectivas (noviazgo, por ejemplo) de acuerdo con nuestra concepción de la formación de la afectividad” (Capítulo 5, Artículo 41 No. 5, Manual de Convivencia).

Estas tensiones que se pueden encontrar en el Manual de Convivencia son propias de todas las instituciones y de las escuelas modernas aunque cada una tenga sus propios procedimientos para ponerlas en funcionamiento. Esto me lleva a pensar que esta característica expresada con la matriz aquí analizada no es sólo del CMSB; lo que me muestra es hasta qué punto, por mucho que nos revistamos de novedad y de innovación, nuestras escuelas no hacen más que calcar su función y su organización del encargo dado por el proyecto moderno: donde nos recuerda como se dio el nacimiento de la escuela en occidente a finales del Siglo XVI apoyada en esta tensión donde por una lado se asegurara la democracia y por otro lado estuviera apoyada por la instrucción y el funcionamiento disciplinario. Así se buscaba que las instituciones educativas aseguraran la formación de sujetos autónomos a través de prácticas heteronómicas. (Cf. Saldarriaga, 2003, p. 17)

Ahora vamos a la segunda mirada que son los conceptos y las prácticas que surgen de estas tensiones: colectividad/individualización y autonomía/heteronomía. Miremos de nuevo la matriz: hay unas búsquedas formativas expresadas en conceptos como la formación “crítico-social” y la educación en la “responsabilidad”; como también, unas prácticas producidas por estas búsquedas: “homogenización” y “personalización”.

- Formación “Crítico-social”: este se expresa en el Manual de Convivencia como un principio y fundamento que orienta la acción de la comunidad educativa del Colegio y, que responde a los propósitos del PEI. Parte del hecho de que “La situación de conflicto e inequidad que se vive en nuestro país exige la formación de líderes que trabajen en la construcción de ambientes de paz, por eso el Colegio incluye en su propuesta educativa el enfoque de género que nos permite formar hombres y mujeres capaces de aceptar la diferencia, ser tolerantes, enriquecerse mutuamente y generar ambientes de sana convivencia. (Manual de Convivencia numeral 2.2.5. Fundamento sociológico). En la formulación de sus indicadores de logro, señala: “Identifica los elementos básicos de la realidad sociocultural que lo rodea y las formas de asumir su compromiso solidario” (Manual de convivencia, numeral 3.3.); y también: “evidencia, en acciones, criterios para tomar decisiones con base en las normas sociales establecidas asumiendo su responsabilidad” (Manual de convivencia numeral 3.3.).
- Responsabilidad: se expresa en uno de los valores corporativos del perfil del estudiante: “Ser justos y equitativos reconociéndole a cada uno/a lo que se merece, teniendo en cuenta las diferencias individuales y nuestras posibilidades” (Manual de convivencia, Artículo 2). “ser TOLERANTES, respetando las diferencias y favoreciendo una sana convivencia” (Manual de convivencia, Artículo 7), “vivir la HONESTIDAD siendo claros y coherentes con nuestros principios y valores” (Artículo 8, MC). Así la Asociación Colombiana de Colegios Jesuitas (ACODESI) entiende por responsabilidad “la condición del ser humano de dar cuenta de sus propios actos. Se relaciona estrechamente con la libertad y la voluntad condiciones de posibilidad de la responsabilidad” (ACODESI, Proyecto para la paz).
- Homogenización: se expresa en la presentación de los Bartolinos y Bartolinas. Parágrafo: “Se entiende que portar el uniforme es signo de unidad y pertenencia a la Institución, por lo tanto, que no lo porte

completa y adecuadamente, se le harán los llamados de atención verbal y por escrito, se registrará en los boletines y se tendrá en cuenta en la valoración de final de los procesos de normalización” (CAPÍTULO, 6, párrafo, MC), “los Bartolinos o Bartolinas que tengan el cabello largo, deberán llevarlo estrictamente peinado, organizado, limpio y recogido en todo momento, sin tinturas y sin accesorios, utilizando bamba, hebilla o moño de color azul o negro. El corte de cabello de los Bartolinos debe ser normal **y no ajustado a subculturas o modas extravagantes**, pues no son coherentes con el uso del uniforme del Colegio” (Capítulo, 6, artículo 112, MC), “Las Bartolinas no deberán usar maquillaje y mantener sus uñas limpias y bien arregladas. Si usan esmalte, éste deberá ser transparente” (Manual de convivencia, Capítulo, 6, artículo 113).

- Personalización; el Manual se plantea fundamentado en la historia de la Congregación: “cimentado en la tradición espiritual y educativa de la Compañía de Jesús una filosofía centrada en la persona, una educación personalizante y liberadora. El “Programa de Formación y Acción social (FAS): contribuirá a la formación integral de los/las Estudiantes brindándoles desde muy temprana edad experiencias que les permitan conocer y analizar gradualmente la realidad social de nuestro país, para que a la luz de los valores Evangélicos y cívicos, asuman compromisos concretos consigo mismos y con los menos favorecidos, para la construcción de una sociedad más justa y participativa” (Artículo 54, MC).

Todos estos aspectos expresados en tensiones alimentan los proyectos éticos, políticos, y la producción de identidad que persigue el colegio a través de la formación integral. Es así como llegamos a la tercera mirada propuesta para la lectura de la matriz.

- Político: es una dimensión de la formación importante en el Colegio que parte del hecho de reconocer el conflicto que vive nuestro país, la necesidad de incluir los temas de género, de

educarnos en valores modernos como lo son el respeto a las diferencias, la tolerancia y la paz, que lleve a la construcción de una sociedad más justa y participativa.

- **Ético:** es una dimensión a la que el Colegio le da mayor importancia, donde se tiene en cuenta la toma de decisiones libres, autónomas y responsables. En consecuencia se expresa en la opción por lo más pobres “ser más para servir mejor”. Así el proyecto es consciente que su propuesta educativa se dirige a una población pobre y de esta manera pretende atender la situación de inequidad que se presenta en nuestro país.
- **Identidad:** “El Manual se plantea como un ideal común de comportamiento de nuestros/as Estudiantes” (PROCLAMA, Manual de convivencia). Se trata de producir una identidad a partir de la formación integral y del mensaje cristiano. Este mensaje cristiano tiene como inspiración la pedagogía del MAGIS de modo que a través de una atención personal se logre discernir la voluntad de Dios en cada uno de los/las Estudiantes. La identidad se busca a partir de una formación integral que tenga en cuenta dimensiones éticas, espirituales, cognitivas, afectivas, comunicativas, estética, corporal y socio-política.

Hay un principio rector en la constitución de la comunidad y es el principio de “normalización”.

“LA NORMALIZACIÓN: es un estilo de vida personal y comunitaria, orientado por los principios y los valores éticos y cristianos promovidos por la Compañía de Jesús, que aceptado e interiorizados por la Comunidad Educativa, permiten actuar por convicción en un ambiente de libre convivencia, responsabilidad social y realización humana. Es un proceso de formación que involucra todas las dimensiones de la persona y, en particular, la Dimensión ÉTICA” (Manual de convivencia, Capítulo I, Definición).

Este es el principio más famoso del colegio, el más difundido, el más cuestionado por los Estudiantes e incluso el más ridiculizado, por algunos de

ellos. Es el principio donde todo el mundo tiene que ver. Ciertamente no deja de ser para uno un principio bastante paradójico en la forma como mezcla normas con ética. El problema entonces no son las normas sino la forma como se constituyen. Si las normas son una construcción consensuada, participativa, si fuera posible verla desde una dimensión ética, pero si es pensada por algún sector (los estudiantes los llaman “los de arriba”) sin participación activa de los estudiantes y todos los sectores de la comunidad educativa, las normas adquieren un carácter directivo que los estudiantes cuestionan con frecuencia.

Me llama mucho la atención que el papel del maestro en esta búsqueda integral de la formación del estudiante se expresa con una frase en mi percepción muy débil y ambigua y es que descansa en “la mística de quienes educan en el Colegio” (Manual de convivencia, Capítulo 2, Direccionamiento estratégico). ¿A qué se referirán en concreto con la palabra mística? ¿Un saber? ¿Una espiritualidad? ¿Un modo de proceder? ¿El cumplimiento de un código ético ya estipulado? Ciertamente hay que explicitar, desarrollar, y expresar en consecuencias concretas cómo sería el papel de los maestros en la formación integral de los Estudiantes, pero, también, qué responsabilidades tendría la Institución en forma concreta, estratégica y explícita de la formación “mística” de los maestros que educan en el colegio.

Diera la impresión que el papel del maestro en la escuela sigue siendo paradójico: hacerse cargo de la interioridad de los estudiantes mediante una “mística” pero, al mismo tiempo, encargado del orden y de la normalización de los alumnos.

¿Cómo plantear un saber pedagógico en todo este análisis? La matriz nos ha arrojado tensiones, estas tensiones producen conceptos y prácticas; tensiones, prácticas y conceptos, alimentan proyectos, alimentan, lo ético, lo político, la identidad; e incluso estas tensiones alimentan la espiritualidad. Sin embargo, la reflexión explícita de estos aspectos no se ha hecho todavía; en este sentido me parece importante hacer un trabajo con los maestros a fin de que logremos una apropiación del funcionamiento de la matriz en que se mueve la Institución.

Otra cosa que llama la atención es la forma en que queda replanteado el concepto de modelo pedagógico aquí. Si entendemos el modelo pedagógico como un ideal, como un esquema de operaciones y conceptos más o menos estables que se “aplican” para que funcione bien la educación en una Institución, la matriz pone en crisis esta visión. En efecto el modelo pedagógico aparece vinculado a otros tejidos, a otras intenciones que entran a jugar en el terreno de la escuela. De esta manera la escuela deja de ser un espacio monolítico y homogéneo y se convierte en un territorio de fuerzas que se encuentran, se oponen, se superponen, se desplazan. Esto invita más a la “reflexión” que a la “aplicación”. Aquí se encuentra la materia prima para pensar un saber pedagógico del Colegio Mayor de San Bartolomé. Pero el Manual de Convivencia con sus discursos heterogéneos no es lo único que produce la vida escolar; también está la vida de los estudiantes sus voces, su mundo de la vida y es muy importante también hacer esta exploración para que quede completa la reflexión sobre el Manual de Convivencia.

6.2. *Mundo de la vida: Percepciones que tienen los estudiantes sobre la relación entre el Manual de convivencia y la formación integral.*

Pero el análisis del Manual de convivencia como un discurso tensional nos lleva también a preguntarnos por las voces de los estudiantes, por sus percepciones (en plural) diversas, paradójicas contradictorias. Y esta búsqueda nos introdujo en el *mundo de la vida* en un trabajo etnográfico. A continuación se caracterizan estos aspectos los cuales se acentuaron en el contacto con ellos y ellas.

- Relación Estudiante-Institución: percepciones con respecto a normalización, Manual de Convivencia, formación, evaluación, valores como autonomía, libertad y responsabilidad. Fueron algunos de los aspectos que sobresalieron en las actividades que se realizaron con los chicos y las chicas.

Para ellos y ellas el Manual de Convivencia se convierte en un instrumento de normas que deben cumplir y que en sus palabras se rigen por una relación de

“acción – reacción”. Por una parte se les exige que sean autónomos y tomen sus propias decisiones pero con responsabilidad y por otro lado se les exige que sigan las normas, que no se salgan de los parámetros de lo que el Manual estipula como “normal” en el comportamiento de cada persona.

“Respecto a la normalización, creemos que este término en el Colegio quiere decir máquinas y no actuar libremente sino lo que te digan tú lo haces, depende, si usted tiene que ser normalizado tiene que estar mejor dicho como una máquina, prestando atención a todo. Respecto a esto nosotros queremos libertad pero con responsabilidad, ó sea que nos den la libertad pero que nosotros también sepamos aprovecharla” (chica, 15 años).

Tanto chicas como chicos manifiestan que la mirada que tienen algunos profesores de los jóvenes es la del estudiante pasivo, los profesores enseñan y ellos aprenden. Según ellos los adultos no entienden sus formas de pensar y de ver la vida, todo les parece mal “siempre tienen palabras para corregirte, pero nunca para felicitarte o hacer un reconocimiento” (Chica, 15 años). Ellos perciben estas relaciones en una sola vía, pues: “El estudiante siempre va adelante y el profesor siempre es mejor” (grupo socialización).

En cuanto a la evaluación mientras que el Colegio la entiende como un proceso de seguimiento donde se buscan las mejores estrategias de aprendizaje, para los chicos y chicas es un proceso repetitivo, donde el profesor no le importa que tanto aprendas sino que se logren abordar los contenidos propuestos en las guías.

Hay una brecha comunicacional preocupante. La brecha no es generacional pues hay profesores bastante jóvenes, sin embargo, su autoridad magisterial ha creado una distancia. Al parecer la comunicación en la vía de los estudiantes no tiene la misma importancia que en la vía de los profesores, la comunicación se torna imprescindible para los muchachos, ellos se refieren a la comunicación que establecen entre ellos, entre diferentes grupos de amigos, a la que pareciera estar ajeno el docente, es aquí donde se hace aun más visible las fronteras que se establecen en la relación docente-estudiante.

Se percibe malestar por las formas en que los muchachos se quisieran ver y en los reclamos que ellos expresan sobre como portar su uniforme y como ser

ellos mismos y sobre la música que escuchan; se puede ver que el profesor es la persona que puede decirle a los estudiantes como ser y cómo comportarse, no hay un descentramiento aún del profesor respecto al saber.

Sus expresiones son bastante marcadas con respecto a la libre expresión se puede percibir que el Manual se torna como una condición y no como una convicción de formación, es así como ellos interpretan entonces que el Manual es “educación mecánica” pues las normas no son construidas con ellos, las normas se constituyen en normas que actúan “sobre ellos” tratando de predecir, controlar e imponer una forma de ser.

De esta manera ellos y ellas consideran que es importante que el Manual de convivencia logre abrir espacios de socialización que les permitan elegir a los estudiantes democráticamente lo que ellos consideran es importante para su formación.

“bueno nosotros percibimos el Manual de convivencia es como un absolutismo, porque todas las cosas las decide solo el padre, ó sea del padre para abajo, no se dividen, por ejemplo acá se supone que se divide pero no se hace, se deberían dividir bien los poderes aquí en el Colegio, porque nos vienen a decir y a imponer cosas y entonces donde queda nuestra libertad, esa es la verdad” (chicos y chicas 14-15 años).

Así en el Manual de Convivencia el concepto de “normalización” juega un papel clave en todo lo que se hace en el colegio. Me llama la atención la mezcla entre las normas y lo ético, pues la “normalización” se define en el Manual como un “estilo de vida personal y comunitaria, orientado por principios y valores” (normas) (Capítulo I, Manual de Convivencia), pero por otro lado dice que “es un proceso de formación que involucra todas las dimensiones de la persona, en particular la dimensión ÉTICA” (Capítulo I, Manual de Convivencia).

- *Relaciones interpersonales: adscripción a los grupos, identidad amigos.*

El colegio se convierte en el principal sitio de encuentro, ya que es socialmente aceptado. Es allí donde se establecen fuertes lazos de amistad, para ellos los amigos más que sus cómplices se convierten en las personas es las que

confían todos sus secretos y comparten todos los lugares de reunión especialmente las relaciones que establecen por fuera del Colegio como el *Facebook*. Allí sus expresiones son variadas pero llenas de afecto y expresividad. Así la amistad que establecen desde el Colegio se va haciendo más fuerte al pasar de curso pues por ejemplo en esta promoción (2011), todos y todas vienen desde sexto de bachillerato. Esta permanencia año tras año en el Colegio hace que los lazos de amistad que han venido estableciendo sean cada vez más fuertes.

Las fiestas de quince años de las chicas se convierten en un sitio de reunión por excelencia para reafirma estos lazos de amistad. Es un momento importante tanto para las chicas como para los chicos, es un momento al que Colegio la da bastante importancia allí se realiza una ceremonia para celebrar cada mes lo quince años de las chicas.

Otro espacio de encuentro dentro del colegio y que permite afianzar estos lazos de amistad son las fiestas bartolinas que en la bitácora de viaje se describen mucho mejor, es un momento donde no hay “normas” pueden estar con sus amigos todo el tiempo, pues ya no se están separados en los salones sino que es una actividad que les permite estar juntos a toda la promoción, es decir, a todos los cursos de noveno, en esta semana se reúnen todos en un salón. Aquí ninguno hace la distinción entre 901 y 902 todos son de la promoción 2011.

Mientras que el reglamento y las normas representan la línea dura de la convivencia familiar, ellos crean espacios de otro orden para estar con sus amigos, es en este mundo sumergido de los chicos donde se representan esas líneas de fuga, absolutamente invisibles para directores, profesores, pero, para los chicos estos espacios están llenos de espontaneidad y creación. Estos espacios son sus bailes como el tectonik y el flogger, redes como Facebook y My space y los Centros Comerciales que se convierten en sus principales sitios de encuentro. Son territorios desconocidos para la Institución pero donde ellos logran transgredir esos territorios que en la escuela no les son permitidos.

Encuentro que no hay culturas juveniles en el sentido estricto pues la adscripción a los grupos se da principalmente por los gustos musicales, así se determinan estéticas y formas de ser con los amigos. En ocasiones sus formas de expresión con el cuerpo, la forma de llevar el cabello, algunos accesorios que usan a escondidas tapados con el saco, tapando el tatuaje, quitando el arete a la entrada del Colegio, todo esto nos comunica sus desacuerdos con la escuela, esto nos indica que debajo de todo esto que esconden hay un “yo” que lucha por identificarse “el cuerpo del joven es un cuerpo escrito, y en el podemos leer diversos mensajes”.

Es precisamente en estos espacios donde los chicos y chicas manifiestan con más fuerza las tensiones asociadas a la autoafirmación del propio cuerpo como elemento biológico en transformación y a la construcción de la identidad social en el seno del grupo. La interiorización subjetiva que asumen los muchachos de su cuerpo es indisoluble de las representaciones sociales creadas por los otros con los que se comparten experiencias y espacios. Así estas representaciones que se construyen en un entorno social determinado establecen unos marcos para la producción, reproducción y adscripción social de los chicos y chicas del CMSB.

- *Relaciones afectivas: noviazgo*

Mientras que la institución percibe a los estudiantes como objetos de formación hacia un “ideal común” y “estilo de vida personal” (Manual de convivencia, Artículo 86) ellos y ellas inspiran sus vidas, su estéticas y sus valores del mundo de lo que viven en el centro comercial, en sus bailes, en sus encuentros. Aunque inician tejido social en el patio central previsto por el colegio extienden sus tejidos más allá de los patios institucionales hasta el Facebook donde la autoridad institucional ya no puede llegar.

Las relaciones afectivas constituyen la principal ocupación de los chicos y chicas. Dentro y fuera de la institución según los deberes de los y las estudiantes, las relaciones afectivas deben: “Orientar sus relaciones

interpersonales y afectivas (noviazgo por ejemplo) de acuerdo con nuestra concepción de la formación de la afectividad” (Manual de Convivencia DEBERES, Numeral 5.). Aquí el cuerpo se convierte en una zona de batalla, pues está prohibido tener manifestaciones de cariño dentro del colegio y fuera de él mientras se porte el uniforme. Las relaciones entre corporalidad y vida social se hacen aún más fuertes. Veo que hay un fuerte control del cuerpo por medio del noviazgo, aunque se establece una dimensión afectiva que pretende que el estudiante sea “capaz de amarse y expresar amor en sus relaciones interpersonales” (Manual de Convivencia 3.2. Dimensiones), paradójicamente debe atenerse a la concepción de la formación de afectividad que tiene el colegio.

El trabajo etnográfico me permitió explorar las percepciones que ellos y ellas tienen respecto a las relaciones de noviazgo y lo que piensan respecto a lo que les dicen en el colegio por tener manifestaciones de cariño. Coinciden en afirmar que en el Colegio cada vez más se restringen estas expresiones afectivas. *“Aquí molestan mucho por los novios, eso es rejarto, yo tengo novio en once pero uno medio esta abrazado y ya creen que uno va a hacer quien sabe qué cosa, como si uno fuera a tener relaciones en los pasillos, no tampoco” (Chica, 15 años).*

Especialmente las chicas hacen una diferenciación de la percepción de los noviazgos, en cuanto la reacción del colegio y la familia, por un lado en el colegio se trata de que no se de ningún “espectáculo” pero en la familia es más de miedo, “los adultos se creen que lo pueden juzgar a uno y decir cómo tiene que ser uno en sus relaciones de pareja” (chica, 15 años).

El discurso de la responsabilidad y el cuidado en las relaciones sexuales cala fuertemente en ellos, recitan que hay que ser responsables, que cada uno asume las consecuencias de sus actos, pero en la práctica la exploración afectiva y sexual ocupa un papel preponderante en ellos y ellas. El interés por el sexo está siempre vivo, ellos y ellas muestran mucha más preocupación por el amor: los noviazgos, el “goce”, el “rumbeo”, los “cachos”, los abandonos, el compromiso. Así muchos de ellos y ellas señalan su inconformidad con un tipo

de educación sexual que hace más énfasis en los aspectos fisiológicos y en la prevención de embarazos y enfermedades que en el deseo de ayudarlos a encontrar una relación amorosa, libre, serena y satisfactoria.

No se trata entonces, de pasar del moralismo a la permisividad, se trata de que el espacio de la escuela en algún momento se pueda abrir sinceramente a hablar de sexualidad ya no en términos de prevención y asistencia sino que en estos espacios se reconozcan a los sujetos sexuados teniendo en cuenta sus subjetividades y la forma de construirse a sí mismos.

- *La construcción de la propia imagen: género, cuerpo estéticas y sexualidades*

En el colegio no se habla de sexualidad pues se siguen tratando estos temas como prevención, prácticas de higienización y de asistencia, no hay una reflexión sobre como los sujetos sexuados se constituyen a propósito de la sexualidad.

Hay una relación estrecha entre el cuerpo, las estéticas, la sexualidad y el género, vemos como estas nociones atraviesan además de sus relaciones afectivas las relaciones que establecen con amigos y pares. Vemos que ellos y ellas construyen y despliegan cotidianamente lo que podría denominar a mi juicio un “proyecto corporal” que implica estrategias, tácticas y adhesiones. En este sentido el “proyecto corporal” se cruza con diversos aspectos; como la experiencia biográfica, las ofertas del mercado, las sensibilidades y patrones estéticos con estilos de vida, con memoria cultural e imaginarios sociales. Así el cuerpo es, al mismo tiempo territorio de dominación y promesa de liberación.

En las relaciones de género me llama la atención que estas formas de expresar cambian según los escenarios y el grupo. Inicialmente cuando todos estaban mezclados hombres y mujeres, las relaciones de género se percibían equitativas, pero al estar separados hombres y mujeres las percepciones cambian, especialmente de chicas a chicos, manifiestan que los chicos son inmaduros y que hablan de las mujeres como lo afirma una chica: *“a los chicos no les importa decir me rumbie a esta y a esta, esta besa feo y esta besa rico,*

no tenaz a mi no me parece que hablen así de las niñas, por eso yo los prefiero tener de amigos, si es mejor hasta que no maduren lo suficiente” (chica, 15 años).

En el cuerpo todo puede leerse, pues es en la fricción y el rozamiento de los cuerpos como se va constituyendo como lugar de encuentro, espacio de refugio, expresión de nuestras renunciadas y sometimientos, medio de liberación, cuerpo propio y cuerpo compartido.

Así, no es gratuito que en las faltas leves, graves y gravísimas dispuestas por el Colegio en el Manual de Convivencia en “las faltas disciplinarias” se encuentren especialmente las que tienen que ver con la presentación personal (porte adecuado del uniforme, “corte de cabello normal no ajustado a subculturas y modas extravagantes” y los “comportamientos inadecuados de las parejas de novios dentro y fuera del Colegio” (Manual de Convivencia Capítulo 10, faltas disciplinarias)

De esta manera siguiendo a la profesora Rocío Gómez: “Las constituciones, los Manuales, las retóricas de la urbanidad sitúan al cuerpo en trance de domesticación en una red ilustrada de control y vigilancia que aspira tornarlo cuerpo civilizado” (Gómez y González, 1999). Así los cuerpos se constriñen cada vez más y en especial el cuerpo joven que busca por diferentes vías apropiar y recrear nuevas sensibilidades, nuevas estéticas.

- *Familia*

Relaciones con padres, abuelos, hermanos, sobrinos, primos, tíos y hasta las mascotas se encuentran en este orden. En lo que se puede percibir la familia juega un papel importante, en muchos casos son sus referentes de vida. Muchos de los padres son bastante jóvenes y esto afortunadamente para los chicos y chicas los acercan a sus fiestas, paseos y sitios de encuentro como centros comerciales. Aparentemente las relaciones son cercanas. Pero también se presentan los casos donde expresan que discuten con sus padres y que no los entienden. Se tejen lazos fuertes especialmente con primos y primas, con ellos se comparten varias actividades.

Los padres principalmente son quienes influyen cuando de pensar en el futuro profesional y laboral se trata. No se hace muy visible la familia en sus expresiones, aunque algunos padres de familia están muy pendientes de ellos, de llevarlos y recogerlos en las fiestas, y acompañarlos a eventos del colegio, se percibe que pasan mucho tiempo solos, (esto no quiere decir que sea malo o bueno) estos espacios tienden a llenarse en el encuentro con los amigos, en las conversaciones por teléfono, *chat* y *facebook* las relaciones que se establecen entre ellos cada vez más se consolidan en estos espacios.

- *Proyecto de vida: noción de futuro, vida profesional.*

En la sistematización hay un punto que se refiere a las percepciones de sí donde ellos y ellas se refieren a su futuro en diez años. Es interesante ver que en las chicas el discurso cambia bastante con respecto al de los chicos, pues mientras las chicas quieren ir de viaje, aprender idiomas, lo chicos piensan en formar hogares estables y tener hijos.

El discurso que maneja el colegio cala fuertemente en ellos especialmente cuando se habla de la responsabilidad que tiene cada uno al ser bartolino y bartolina. Se hace bastante énfasis en la excelencia y la búsqueda del MAGIS. El sentido de pertenencia y responsabilidad que se moviliza en ellos y ellas se hace mucho más fuerte cuando se van acercando al grado once.

La formación se encuentra así, enfocada al éxito, a la “excelencia integral”, a la búsqueda de la autonomía entendida esta como el fruto del ejercicio de la libertad, así la autonomía se convierte en una meta deseable y necesaria para lograr la formación integral. (Cf, ACODESI, 2003).

Mientras que el Colegio dirige el proyecto de vida de los chicos y chicas teniendo en cuenta la excelencia académica, ellos y ellas dirigen su proyecto de vida en el encuentro con sus amigos, en la música, en sus diversas búsquedas que escapan del colegio, en estar juntos. Ellos piensan que el proyecto de vida no solo puede pensarse en dirección a la excelencia, pues

además esta excelencia se encuentra dirigida especialmente a lo académico, no se tienen en cuenta en muchas ocasiones sus sensibilidades y lo que expresan. Así, la autonomía pensada desde la libertad es una contradicción, en palabras de una chica “el colegio pretende que todos seamos iguales, autónomamente jejeje” (chica, 15 años).

- *País: percepciones políticas.*

Aunque el colegio en su proyecto educativo hace visible una fuerte conciencia social que tiene como directriz formar hombres y mujeres para los demás y con los demás y “optar por el más necesitado/a”, en ellos y ellas también hay un fuerte interés por los problemas del medio ambiente, la capa de ozono, el maltrato a los animales, el cuidado de los recursos naturales, donde se hace visible una conciencia planetaria.

Sus percepciones políticas son agudas contra el gobierno actual y la corrupción, que, según ellos tienen en la pobreza al país. De esta manera veo que ellos y ellas se configuran como actores *en* el mundo social y no fuera de éste, en este sentido identifican problemáticas que los afectan desde tres aspectos: su percepción de la política, su percepción del espacio, y su percepción del futuro, pese a las diferencias entre ellos comparten varias características que simbolizan de formas similares.

En consecuencia nada de lo que pasa en el mundo les es ajeno “como muchas veces piensa el adulto” se mantienen conectados entre ellos y con el resto del mundo a través de complejas redes de interacción y consumo. Se percibe así que realizan una selección cuidadosa de las causas sociales en las que se involucran, como por ejemplo establecen campañas por medio de redes como *Facebook* en contra de las corridas de toros y el maltrato a los animales.

Dentro de los diferentes proyectos que tiene el PEI para desarrollar la dimensión sociopolítica me llama la atención el “Proyecto de educación para la paz” especialmente una instancia que tiene que ver directamente con los

estudiantes y es el “Concejo de Conciliación” del cual he hecho mención en la bitácora de viaje (*Concejo de Conciliación: “un puente mediador ante la evidencia de un conflicto”*) Me interesa resaltar que esta dinámica no forma parte de los mecanismos disciplinarios de la Institución es un espacio potenciado por los estudiantes para dirimir conflictos entre ellos, no hay una regulación de las instancias administrativas, ellos se encargan de dirimir los conflictos que llegan a sus reuniones y de esta forma ellos mismos plantean alternativas para la solución de esos conflictos.

Aquí las percepciones que ellos y ellas tienen de lo político tienen un valor agregado y es que cuando son capaces de resolver sus propios conflictos, ellos se configuran como sujetos políticos capaces de situarse en diferentes espacios, con diferentes opiniones, ya no como sujetos silenciosos. Las decisiones ya no dependen de los directivos o profesores, son ellos mismos desde su perspectiva de estudiantes los que deciden cual es la mejor forma para solucionar ese conflicto. Considero que esta forma de participación nos lleva repensar las formas en la que ellos y ellas piensan en estar juntos, en cómo conciben la convivencia, pues, ellos no ven esta práctica como un acto meramente directivo se involucran porque se encuentra por fuera de este orden.

- *Consumo cultural-tecnológico-publicitario, apropiación de la publicidad, nuevas formas de circulación del saber.*

Existe en ellos y ellas una gran empatía con la cultura tecnológica. Hay una relación que se establece en la facilidad para entrar y manejarse en la complejidad de las redes informáticas, aquí entonces lo que está en juego son unas nuevas sensibilidades que emergen desde esas nuevas redes informáticas. Estas sensibilidades están hechas de una doble complicidad cognitiva y expresiva: es en sus relatos e imágenes, en sus sonoridades, fragmentaciones y velocidades que ellos encuentran su idioma y su ritmo. Así siguiendo a Barbero, “Estamos ante la formación de *comunidades hermenéuticas* que responden a nuevos modos de percibir y narrar la identidad, y de la conformación de identidades con temporalidades menos

largas, más precarias pero también más flexibles, capaces de amalgamar, de hacer convivir en el mismo sujeto, ingredientes de universos culturales muy diversos” (Barbero, 2002, p. 10).

Es así como por medio de las redes tecnológicas los chicos y chicas configuran sus subjetividades, el uso de facebook, Messenger y diferentes redes sociales los constituye como sujetos, los hace ser con sus amigos, y genera diferentes identidades y nuevas formas de adscripción. Esas profundas mutaciones en los modos como transita la información, transforma los modos de circulación del saber especialmente en dos instituciones la escuela y la familia. Esta nueva realidad nos propone una redefinición del sujeto de la educación. (Cf, Barbero, 2003). Se genera así un descentramiento del saber que ya no se encuentra única y exclusivamente en las instituciones legitimadas para el saber, sino que circulan por diferentes vías y redes por donde los chicos y chicas navegan a sus anchas.

Vemos que las formas de comunicarse de estos chicos y chicas traspasa el colegio usan diversas formas para estar en contacto por medio de sus sensibilidades, de sus idiomas no verbales, de su corporeidad, que son las quedan por fuera de la institución y que se hacen visibles en estos espacios.

Así las formas de conectividad que sugiere estas redes sociales me lleva a ver que este espacio se construye como una técnica de autoregistro narciso y autobiográfico que se encuentra enfocado particularmente a aumentar la expresividad y la visibilidad social de cada uno de los participantes de estos espacios. Esta visibilización se hace especialmente a través del cuerpo utilizando aparatos tecnológicos, videocámaras, filmadoras, cámaras fotográficas, videos, computadores, celulares de alta gama, que hacen posible registrar cualquier momento y expresión que se quiere captar. De esta manera el cuerpo se configura como un espacio de representación y lugar de la identidad personal, donde cobran vital importancia las formas de sentir (sensibilidades) y las formas de conocer (cognitividad) y tecnologías intelectuales. Esto en relación con la forma de juntarse (sociabilidades) formas

de usar el cuerpo maneras particulares de apropiarse e instalarse en la ciudad; el cuerpo así es mediación social y lugar de encuentro.

En consecuencia las formas de adscripción se articulan a pactos y tribalidades que en muchas ocasiones se convierten en grupos itinerantes y efímeros. Es algo que caracteriza a estos espacios, pues los chicos y chicas a través de ellos desarrollan patrones estéticos que fluctúan de acuerdo a las imágenes mediáticas y a toda la infraestructura que despliegan las industrias culturales hacia los chicos y chicas. La industria globalizada dedicada a la producción de bienes y mercancías para los jóvenes no la ofertan solo como productos sino como estilos de vida. En esta fase acelerada de producción social y de formas estéticas masivas, esta industria publicitaria propone patrones de identificación estética globalizada.

Aunque los chicos y chicas manifiestan no estar de acuerdo con el bombardeo de información y el consumo cultural que según ellos se les impone, se puede ver que en la práctica es bastante importante para ellos la marca de ropa, tenis y aparatos tecnológicos que usan y consumen. Pero no por esto dejan de tener sus propias opiniones de lo que ven y escuchan en los medios.

Vemos que esta frecuentación de determinado tipo de bienes y materiales simbólicos que ejercen los dispositivos publicitarios, juegan un papel clave, que, no puede ser interpretado al margen del grupo que les da sentido.

Esto dicen las voces de los participantes. Aquí se ve reflejado tanto los discursos como las prácticas que atraviesan los múltiples campos en los que mueve la escuela. Así he descubierto que el conocimiento de los diferentes grupos a los que los investigadores nos empeñamos en acercarnos y conocer su realidad, sólo es posible en la medida en que como investigadores aprehendamos los medios propios de dicho grupo para generar conocimiento con ellos.

Así en el tercer objetivo deseo plantear en forma de prospectivas la reorganización que le da, esta nueva interpretación del mundo de la vida, al planteamiento del Manual de Convivencia, donde el estudiante ya no es un

objeto silencioso sino que se posiciona como un sujeto parlante ya no desde lo que le imponen desde fuera sino que se construye en relación a una verdad sobre sí mismo donde ellos contribuyen a producirla. Considero que esta reorganización se encuentra dirigida a lo que hemos venido entendiendo por formación y convivencia.

6.3. Prospectivas: hacia una reorganización de las intencionalidades formativas en la construcción del Manual de Convivencia.

Para desarrollar este último objetivo quisiera traer nuevamente una preocupación que ha sido reiterativa en el desarrollo del trabajo. En primer lugar no deja de sentirse malestar con la carga fuertemente normativa en la que se plantea el Manual de convivencia, y esto no solamente pasa en el CMSB. En muchos colegios de diferente índole (privados, públicos, laicos, católicos) cuando se construye el Manual (en especial me refiero a ese planteamiento tan cargado de “normalización”) hay una marcada identificación del Manual de Convivencia con el reglamento. Esto coloca al Manual de convivencia en una función fuertemente directiva, sino impositiva, normalizadora, en donde diera la impresión que los sujetos tienen muy poco que decir sobre él y que lo único que le queda es acatar la norma, seguir el conducto regular, recurrir a las instancias y al debido proceso.

En consecuencia esa pregunta irritante para nosotros y sarcástica a la vez, que en ocasiones cuando se le llama la atención al muchacho dice: “y ahora que hice” refleja una protesta escondida en el sarcasmo, de que se sienten siempre tratados desde la norma y además es recurrente en todos ellos, se puede entender como un reclamo a esa carga normativa en la que son tratados.

Es verdad que los colegios necesitan su instrumento para superar los conflictos y atender la convivencia en la escuela, pero ¿hasta qué punto es necesario esa carga tan acentuada de elementos jurídicos y de normalización?, ¿hasta qué punto es tan importante que esté tan cuadrículado el planteamiento de normas y derechos? Son preguntas que me hago a largo de esta investigación y del

trabajo que he realizado con los muchachos, pues las normas se convierten así en un mandato perentorio que los muchachos tienen que cumplir. En segundo lugar la ley general de educación 115/94 planteó los proyectos pedagógicos y por lo tanto el Manual de Convivencia como una construcción comunitaria, como una construcción social del discurso pedagógico, pero en la impresión de los muchachos eso es lo que menos se ve, una construcción consensuada es lo que menos aparece.

Así lo que me propongo a partir de ahora pensando en las prospectivas, es plantear un Manual de convivencia que partiendo de las voces de los estudiantes nos permita comprender el Manual como una construcción social, como una construcción desde los mundos de la vida, es decir, desde las voces, los reclamos de los muchachos pero, que también esas voces y esos reclamos expresos me permitan advertir que ese aparato tan fuertemente disciplinario en el que se han revestido todavía los Manuales de convivencia a pesar de todo, han dejado muchos elementos por fuera, especialmente las voces de los muchachos. Voces que se expresan en el mundo de la vida que es el cuerpo para ellos, sus relaciones de pareja, sus amores y conflictos familiares, las relaciones tejidas por las redes (internet), sus juegos, los proyectos profesionales que ellos se plantean, la conversación que tienen.

Pienso que es este mundo de la vida el que se ha quedado por fuera de esa construcción consensuada desde la que no se piensa el Manual de convivencia, incluso, son vistos como hostiles al manual y la idea es extender esas prácticas disciplinarias hacia ese mundo de la vida, da esa impresión.

La propuesta sería dejar entrar esos mundos de la vida, dejarlos decir lo que tienen que decir, y que valientemente permitan una reorganización del concepto de convivencia y por ese mismo lado la reorganización del mismo concepto de Manual, por esta vía es que deseo plantear el asunto.

- *El meollo: conectar, formar al otro con auto-creación*

Para pensar esta reorganización de este concepto de Manual y dejar entrar los mundos de la vida es muy interesante la propuesta de Javier Sáenz. Él ve que la escuela no está pensada para que el sujeto pueda expresar su espontaneidad y su auto-creación, sino que la escuela tal como está hoy organizada es una escuela absolutamente disciplinaria. Es una escuela que forma sujetos desde la disciplina, desde la formalización y punto. Así la escuela no está pensada para la producción de sujetos creativos. Sin embargo, le apuesta a que la escuela pueda pensar esos sujetos creativos, pero eso supone unas condiciones.

La primera es constatar que los muchachos están produciendo otras formas de sentir, de desear, de valorar, y de poder, independientes de las formas de sentir, de desear, de valorar y de poder que les ofrece la escuela.

“Se está consolidando un consenso académico e institucional de que ya no son las fuerzas escolares las que están formando de manera más eficaz las formas de sentir, de desear, de valorar y de poder; sino que está resultando más eficaz la forma de los niños y los jóvenes de relacionarse, con altos grados de autonomía, con los medios masivos de comunicación, con el computador, con el grupo barrial, y con los productos de las industrias culturales y con formas artísticas y de comunicación” (Sáenz, 2007, p. 13)

Ellos las están produciendo. Entonces, para poder hacer la reorganización del Manual de convivencia hay que partir de esta constatación, ¿cuál es la constatación? Aquí coincide con Martín Barbero, y es que los muchachos están produciendo formas de sentir, valorar, desear y de poder por fuera del espacio escolar y además distinto a las formas de pensar, valorar, desear y de poder que les propone la escuela. Esto no supondría una oposición escuela – jóvenes o escuela y espacios que tienen los jóvenes, no, eso no supondría una oposición, pero si cuestiona profundamente las formas como opera la escuela, la interroga.

Esto no significaría que la escuela desaparezca, sino que le plantea reorganizarse, es decir, plantear de otra manera sus estructuras, sus formas de sentir, de valorar, de desear, y de poder; esta sería la primera constatación.

Martín Barbero tiene desde otro punto de vista, desde la comunicación la misma percepción, y es cuando dice que los jóvenes están produciendo un

descentramiento tanto de la autoridad de la familia como de la autoridad de la escuela en el momento de la producción de sujetos. El concepto de *descentramiento* aquí es muy importante. Entonces, siguiendo a Barbero (2003) se están produciendo dos tipos de saberes; unos *saberes mosaicos* distintos a los *saberes lectivos*, eso no quiere decir que entremos nuevamente en una oposición ahora de saberes, pues una cosa es el saber lectivo, el saber que la escuela trasmite oficialmente, y otra cosa son los saberes mosaicos, son esos saberes diseminados por el mundo del internet, por el barrio, por los grupos de amigos, por la discoteca. Esto simplemente nos invita a una reorganización de la comprensión del sujeto de la educación, en palabras de Barbero “la nueva realidad propone una re-definición del sujeto de la educación, aquí nuevamente coincide con Sáenz.

Continuando con el concepto de Sáenz de que los muchachos están consolidando una formas de sentir, de desear y de poder por fuera de lo que les propone la escuela. “Parecería, de manera más clara que en el pasado, que la batalla estética en torno a la forma-sujeto desborda a la escuela: es una batalla que se ha atomizado y tiene múltiples escenarios bélicos. De una parte, porque la relación con el conocimiento ya se puede establecer por fuera del dispositivo estético de la escuela y, por lo tanto, tiene mayores posibilidades de ser relativizado y usado para la creación de formas impensadas por la escuela” (Sáenz, 2007, p. 13)

Esto también tiene que ver con el concepto de diseminación que maneja Barbero. Aquí hay dos autores que nos están haciendo una constatación sobre el *descentramiento* de la escuela, y la producción de unos saberes mosaicos, distintos a unos saberes lectivos, o la construcción de estéticas de sujeto por fuera de la escuela, distinta a las estéticas de sujeto que ella misma propone.

Esto no quiere decir entonces, que la escuela está mal, o mucho menos que la escuela se acaba, no, se acabará la escuela disciplinaria, y formatizadora, hacia eso entonces tendremos que ir, esa es la escuela que tiene que acabarse. Así la escuela tiene que saber, quiéralo o no, que las

transformaciones de los sujetos de la educación se están dando de hecho, no las puede desconocer, lo que ella podría hacer es rezagarse y cerrarse en sí misma, un asunto que creo no es la apuesta que se hace aquí. “Estamos ante un descentramiento culturalmente desconcertante, pero cuyo desconcierto es disfrazado en buena parte del mundo escolar de forma moralista, esto es, echándole la culpa a la televisión de que los adolescentes no lean, en el sentido en que los profesores siguen entendiendo leer, o sea sólo libros” (Barbero, 2003, p. 2)

Entonces ¿Cómo poder entrar en diálogo con esos nuevos saberes que los muchachos están produciendo por fuera de la escuela? ¿Cómo entrar en dialogo en un determinado momento?, esto quiere decir que la escuela tiene que pensar de otra manera los elementos que dejo por fuera, y ¿qué dejo por fuera? ¿Qué significa que la escuela tenga que reorganizarse?

“El meollo del problema de cómo crear nuevas formas-sujetos -y con ellas, nuevas formas de ser, nuevas formas de poder, nuevas formas de pensar, nuevas sensibilidades- reside a mi juicio, en el tipo de líneas de fuerza que conecten las artes de formar al otro con las de la auto-creación. Esta conexión es prototípica de la experiencia humana. Los griegos tenían clara esta relación ineludible, por lo que consideraban las prácticas de sí como artes para actuar simultáneamente sobre sí mismo y sobre los demás: el gobierno de sí mismo hacia parte de la misma configuración estética que el buen gobierno de los otros” (Sáenz, 2007, p. 13)

Aquí está el meollo: que ante las nuevas formas de ser sujetos que los estudiantes experimentan fuera del la escuela, no nos tocaría la función como maestros de encauzar de nuevo hacia el “bien” y el “orden”, sino que como maestros nos corresponde crear “el tipo de línea de fuerza” que conecte estas subjetividades, estas auto-creaciones, con el proyecto institucional. Se trata de comprender por parte de los maestros, como también parte de los estudiantes que uno no puede gobernar a otros, sin gobernarse a sí mismo; que uno no puede entrar en formaciones de otros sin un trabajo, también, de autogobierno. Este cometido es fuertemente retador, pero de aquí depende que la escuela deje sus prácticas autoritarias y que deje de confundir autoritarismo con formación.

- *La corporeidad: el cuerpo de la convivencia y la convivencia del cuerpo*

En primer lugar la escuela dejó por fuera el cuerpo, porque lo que ha primado como dice Sáenz y Barbero es un planteamiento parcializado del concepto del *ego cogito*, es decir, aprendimos a mirar a los estudiantes simplemente como sujetos pensantes, como sujetos de conocimiento y subordinamos a ese pensamiento elementos de la vida cotidiana, del ser humano, como son las emociones, las pasiones, los reclamos, los deseos. Ellos quedaron subordinados como elementos que deben ser controlados, adaptados, sublimados. Entonces, hay un elemento que debería entrar y es la noción de cuerpo como lo plantea Pedraza.

En segundo lugar hablar de la educación del cuerpo no es simplemente dirigir la mirada a un elemento físico que ha estado subordinado en las intencionalidades educativas, sino que significa comprender todas las dimensiones de tipo antropológico que en ellas están presentes, es decir, no hablar tanto del cuerpo sino de la "corporeidad" pues, "el cuerpo no es equivalente a la corporeidad. Cuerpo y corporeidad no se oponen al modo de un dualismo antropológico, sino que la corporeidad asume la dimensión física del cuerpo y se convierte en sujeto que, a su vez, trasciende lo orgánico" (Mélích, 1997, p. 78).

El cuerpo en la educación, la educación del cuerpo, el cuerpo como territorio de felicidad, la corporeidad más que un objeto físico, así nos estamos refiriendo a esos cuerpos que, son cuerpos que buscan construirse a sí mismos, que tienen una estética y una intencionalidad, "la corporeidad surge del encuentro y su constitución es fundamental para establecer la distinción entre lo objetual, lo instrumental y la alteridad" Ser corpóreo significa abrirse a toda una serie de dimensiones antropológicas y sociales. Significa ser-si-mismo, pero también ser-tú, ser-con y ser-en-el-mundo. (Mélích, 1997, p. 79).

Es una invitación a pensar el cuerpo como construcción y como hecho subjetivo y simbólico mediante el cual el individuo se piensa a sí mismo y

donde se reflejan las transformaciones que han surgido de los discursos sobre la apropiación del cuerpo.

Las experiencias de los muchachos pasan por el cuerpo, ellas no son ajenas a las relaciones de noviazgo a las relaciones que establecen con amigos, y tampoco son ajenas a las estéticas y adscripciones que generan a través de él. Así pensar en el cuerpo ya no como un aparato de vigilancia y disciplinamiento sino como un proyecto corporal que se puede pensar desde sus mundos de la vida, atendería en buena medida a los reclamos expresos que los chicos y chicas hacen evidentes con su cuerpo.

Este es un elemento que aporta a la reorganización de la escuela, donde propongo que la corporeidad sea pensada en el ámbito escolar.

- *La ética de la sensibilidad en la reorganización de la convivencia.*

A propósito de que se está hablando del cuerpo, hago referencia aquí a una ética de la sensibilidad (Hoyos, 1995) en la reorganización de la convivencia, hay en este planteamiento de la ética de la sensibilidad una propuesta interesante que vale la pena conectar o relacionar con la forma como entendemos el cuerpo en la escuela y lo que esto conlleva.

Este planteamiento es introducido desde otro punto de vista distinto, Guillermo Hoyos plantea el fenómeno de la ética desde la argumentación moral y desde una fenomenología de lo moral, no hay que confundirlo con un poder pastoral. ¿Qué quiere decir una fenomenología?, el planteamiento de unos hechos tal como aparecen en una vivencia, eso quiere decir fenomenología en este caso. Pues antes de cualquier actividad conceptual, predicativa uno siente cosas y el autor quiere hacer una explicación de lo que se está sintiendo antes de entrar en elementos predicativos, es decir, antes de llenarlos de aparatos conceptuales que pueden estar sesgados, que ya vienen con sus propios elementos de interpretación.

La fenomenología hace la interpretación desde lo que yo estoy padeciendo. Entonces, Hoyos parte desde ese concepto del mundo de la vida cómo lo hemos venido entendiendo aquí; es importante ver como se constituye el sujeto moral en el mundo de la vida, es decir, en su historicidad, en su cultura, en las relaciones con otros seres humanos, esto quiere decir cómo se constituye el sujeto moral haciendo una fenomenología?, cómo se constituye responsable, cómo se constituye respecto a... pero mirado desde el mundo de la vida, es decir, desde sus relaciones con otros sujetos, desde su vida cotidiana, desde sus tejidos humanos.

Desde el mundo de la vida Guillermo Hoyos (1995) habla de un sentimiento de autenticidad (Taylor), va a hablar aquí de los sentimientos morales y sería bueno partir de estos sentimientos no con el afán de llegar a domesticarlos, no con el afán de hacer de ellos el objeto que hay que encauzar, el objeto que hay que interpretar, sino como aquellos sentimientos que surgen en el sujeto moral cuando interactúa con otros sujetos, eso es lo que propone Hoyos, hacer una descripción de cómo surgen los sentimientos en los sujetos cuando interactúan con otros sujetos, y esta descripción permitiría comprender el sujeto moral en su actividad responsable. Dice Hoyos (1995) "se trata de dotar a la moral de una base fenoménica sólida, de un sentido de experiencia moral, de sensibilidad ética, que inclusive permita caracterizar algunas situaciones históricas en crisis por el «lack of moral sense» de las personas y otras como prometedoras por la esperanza normativa que se detecta en una sociedad animada por el «moral point of view» de sus miembros. (Hoyos, 1995, p. 72).

Entonces el autor nos propone hacer un análisis como él dice fenoménico, quiere decir, que esto permita salir de las miradas laxativas (laxas) de la moral o meramente relativistas para superar eso y darle un punto de partida de alguna manera más o menos objetivo. Eso es lo que el autor está buscando por medio de esta descripción. Entonces ¿cómo son nuestros sentimientos cuando interactuamos con otros?, él analiza tres sentimientos morales: el resentimiento, la indignación y la culpa, sin dejar de pensar que hay otros sentimientos que también se pueden analizar. Hoyos lo analiza desde el

concepto de justicia. Entonces que interesante sería poder conformar una comunidad educativa donde el Manual de convivencia parta de un análisis de los sentimientos morales de los muchachos, ¿qué es lo que ellos les resiente?, ¿qué es lo que a ellos les causa indignación?, y ¿qué es lo que a ellos les causa sentido de culpa?

Describiré brevemente cada uno de ellos. El concepto de resentimiento aparece porque hay un derecho suyo que le ha sido violado (la dimensión de un derecho moral violado), con la frase me han engañado, no hay derecho, hay un sentimiento una expresión de que algo mío ha sido conculcado. Vale la pena saber las respuestas de estas preguntas sobre lo que resiente, indigna y por lo que sienten culpa los muchachos, vale la pena que la escuela se haga cargo de eso, para esto tiene que escucharlos.

El otro es el de indignación que es un sentimiento colectivo, es decir, es la capacidad de una comunidad para censurar una acción, en este caso a los muchachos les molesta, la corrupción, la mentira, que no se cumpla la palabra, que haya tanta violencia. Pensar una escuela que se haga cargo también de esa indignación y no quede como una anécdota. Sería bien importante que la escuela también sea capaz de hacerse cargo de la indignación que sienten los muchachos, porque ahí está la construcción de la moral colectiva a partir de la conciencia de una justicia que ha sido vulnerada y que todos son conscientes de que eso ha pasado, eso los hace sentir unidos, crea comunidad.

Por último la culpa que es el sentimiento de que yo he vulnerado los derechos de alguien, que yo le he faltado a alguien, y que eso permitiría ejercicios de reparación, de perdón, de aceptación del otro mucho más sinceros y mucho más trabajados, algo así se logra dentro de los Concejos de Conciliación. Pero además el concepto de cuerpo para construir la moral, también tiene que ver con otros elementos que se integrarían ahí, las relaciones de pareja, la amistad, su vida afectiva familiar, la imagen que ellos tienen del cuerpo y de sí mismos, la reconciliación con su propia imagen, la aceptación del cuerpo del

otro, hay muchas cosas que empiezan a jugarse ahí a partir de ese elemento, pero me parece muy importante ya que estamos hablando de mundos de la vida que como una consecuencia radical es que entre una ética del sentimiento, una fenomenología de los sentimientos morales, no desde la ideología moral ni desde una doctrina moral, sino desde lo que se llama fenomenología que es descripción de sentimientos antes de cualquier conceptualización, eso quiere decir fenomenología.

- El estudiante como sujeto de autobiografía y de relato.

Hay que conectar esto ya que estamos hablando del mundo de la vida, hay un elemento que la escuela deja por fuera cuando construye Manuales de convivencia y es ese elemento de que el sujeto es capaz de autobiografía de relato, de contarse a sí mismo, pues uno se comprende así mismo cuando se narra, no se comprende a sí mismo cuando le dicen lo que tiene que hacer, cuando le proponen un perfil, cuando le trazan un proyecto. Uno se forma cuando narra su deseo. Esto nos lo recuerda muy fuertemente Bárcena y Mélich. Este sería otro elemento de la reorganización que he venido proponiendo.

Cuando hablamos del mundo de la vida ciertamente hay un esquema que queda superado, es el esquema del estudiante como objeto a educar o como sujeto dócil de la educación, o como sujeto que se le debe dar forma. Cuando se plantea coherentemente el mundo de la vida, significa que estamos hablando de un sujeto que habla de sí mismo y se construye a sí mismo como sujeto que tiene una historia, que la cuenta y que cuando la cuenta porta una experiencia y que en aportar esa experiencia esta creándose a sí mismo.

Entonces aquí vendría todo, la formación no se trata de una asignación de un mundo a otro que supongo que no lo tiene, no se trata de un ejercicio de autoridad donde yo tengo el mundo que el otro carece. Por lo tanto formarse significaría ser capaz de replicar el mundo que el otro me aporta, hay que superar esa mirada de que la formación es llegar pasivamente a ver qué ideal me transmiten, que me proponen, a ver qué horizonte me pintan, sino que como dice Ricoeur “todo ejercicio de formación, todo ejercicio de comprensión de sí es esencialmente narrativo”, esta frase es contundente, no existe entonces, por jugar con las palabras proceso de formación *asignativa*, eso sería una práctica de policía y punto.

La formación como productora de sentido, la formación como capacidad de producir en mí un mundo distinto de una comprensión de mí, es esencialmente narrativa porque es en la narración donde alguien se apropia de la vida la reconstruye y en el intercambio de narraciones los sujetos se enriquecen, validan, superan y corrigen sus propias narraciones, no hay otra manera.

- La convivencia como experiencia de alteridad...

Otro elemento para la comprensión de la reorganización del concepto de convivencia y de la forma cómo se construye el Manual de convivencia es el concepto por lo tanto de experiencia del otro, muy ligado al concepto de auto-creación, de cuerpo, de narración y de sentimiento.

Es la comprensión de la experiencia del otro y en esto Skliar nos hace un aporte fundamental, y aquí hay una propuesta muy extraña quizás muy poco común y es que en el aprendizaje de vivir juntos no necesariamente está de por medio como objetivo ni como fin el acuerdo. Convivir con la experiencia del otro, significa convivir con el otro a pesar de la irritación que produzca, a pesar de la incomprensión paradójicamente que me porte, incluso en Skliar y eso viene desde Levinas y Derrida todo ejercicio de amistad conlleva inicialmente y

permanentemente un ejercicio de hostilidad, todo ejercicio de amistad es por principio y después continuamente un ejercicio de hostilidad.

Eso quiere decir que la convivencia no es un ejercicio que se logra de una vez por todas, sino que la convivencia siempre se está construyendo, es el ejercicio de perder la memoria todos los días y volverla a recobrar, ese es el ejercicio de alteridad que nos propone Skliar, está mostrando que hay una irritación inicial una hostilidad inicial que debe ser construida con la amistad pero se mantiene en ese movimiento no dialéctico, pero sí dinámico de construcción continua de lo que se llama la convivencia, y esa convivencia que se hace de hostilidad y amistad la llaman desde Levinas, Derrida y Skliar, hospitalidad.

La hospitalidad aquí es una palabra muy concreta y muy precisa, que dice que hay una construcción constante de la experiencia del otro en ejercicios de hostilidad porque es lo que se siente, en ejercicios de acogida de amistad que es lo que se construye y que supone una voluntad en permanente construcción.

Estos planteamientos aportan elementos fundamentales cuando se construyen Manuales de convivencia y cuando se construyen comunidades, porque hay que caer en cuenta que siempre va estar de por medio el conflicto, y eso no quiere decir simplemente que el conflicto tiene que ser construido a través de actos de hospitalidad, donde el otro no tiene que ser absolutamente comprendido, aceptado sí, pues el ejercicio ético es la aceptación, pero no necesariamente pasa por un elemento cognitivo de que yo lo comprendo, luego lo acepto, no es ese el ejercicio cognitivo, es decir, siguiendo las palabras de Levinas el otro me exige en mí una responsabilidad, no si me cae bien, si es hombre, mujer, negro, gitano, no, el otro exige de mí la responsabilidad de afectarlo, eso es lo que estos autores llaman la hospitalidad, es bueno tener en cuenta que esta ética está tomada de la fenomenología.

El otro que llega a mi conciencia me la construye, como el dato me construye a mi conocimiento, pero para que el dato construya conocimiento yo tengo que dejarlo ser a través de ejercicios fenomenológicos de descripción. De la misma manera, el ejercicio de que el otro llegue a mi vida eso pasándolo a lo ético, solamente es posible en la medida que yo voy dejándolo ser; y siempre en el campo cognitivo las cosas no serán conocidas exhaustivamente porque o sino seríamos el ser absoluto que puede conocer la esencia.

La ética tampoco supone un conocimiento exhaustivo del otro ni media la posibilidad de conocerlo exhaustivamente para poder ser aceptado, de ninguna manera, yo puedo gozar lo que ese otro me arroja ahora, pero no puedo yo explorarlo exhaustivamente, colonizarlo, ni puedo pretender que un conocimiento exhaustivo pueda ser la condición para ser aceptado. El planteamiento fenomenológico juega allí fuertemente.

Hay palabras que son muy recorridas, muy manidas en la convivencia escolar y manoseadas, por lo tanto, son palabras que han perdido todo su poder, su virtualidad como el diamante que de mano en mano pierde su brillo, y estas palabras son: tolerancia y respeto, porque son palabras que en el mundo de la convivencia no han logrado producir lo que se pretendía, además, las palabras tolerancia y respeto, están suponiendo un sujeto absolutamente capaz de ser comprendido totalmente, es decir, el ejercicio de tolerancia supone un conocimiento exhaustivo del otro, supone una categorización, supone la capacidad de hacer del otro un tema, poco a poco el concepto de tolerancia va perdiendo su vigencia en los mundos de las comunidades, menos en la escuela que ella siempre está rezagada.

Frente al concepto de tolerancia y respeto, Levinas, Derrida, Skliar y Mélich, estos autores están pensando más que todo el concepto de responsabilidad, yo frente al otro no tengo que tolerarlo, sino que tengo, ante el otro un deber de responsabilidad, esa es la propuesta de estos autores y es muy importante que la escuela pueda pensar, que cuando el otro llega, llega como un deber mío,

entonces el concepto que juega aquí, es que el otro aparece como una responsabilidad mía de ser acogido.

“Así la responsabilidad ética se dirige a lo humano u o a algún sujeto-otro determinado, materializado y entonces especificado, revelado con nombre extranjeramente propio y al que se le atribuye una identidad precisa y casi definitiva. No es una responsabilidad que responde diferente según la edad, la generación, la lengua, la sexualidad, la nacionalidad, la raza, la clase social, el cuerpo del otro. La responsabilidad ética no tiene límite en su vigilia ni fronteras en su capacidad de recibir. Se trata de una responsabilidad sin fondo; de una responsabilidad, como bien dice Jacques Derrida “(...) ante los fantasmas de aquellos que todavía no han nacido o de quienes ya han muerto” (Skliar, 2007, p. 28).

Así el concepto de hospitalidad supone que yo tengo que reorganizar mi vida distinta a partir de la llegada del otro. Entonces no es un problema de límites, es un problema de condiciones de hospitalidad, pues cuando llega el otro yo tengo que reorganizar la casa y mi espacio, el sentido de la vida, mis prioridades, ese es un elemento importante del concepto de hospitalidad, ser responsable con el otro supone reorganizar mi forma de ver la vida. Esta es una propuesta que no puede dejar de entrar aquí y que ayuda a superar ese matiz jurídico y juricista en el que caen las relaciones de los seres humanos en la escuela, más aún, cuando se formulan Manuales de convivencia, y es “la convivencia como experiencia de alteridad”.

- *La superación teoría/práctica en la reflexión del saber pedagógico*

Finalmente el trabajo de investigación invita a un replanteamiento profundo de la forma de hacer investigación educativa, y de replantear la forma de comprender el saber en la escuela. Sabemos que no hay un saber que hay que transmitir, como si hubiera un solo saber lectivo como lo llama Barbero, un saber único, sino que hay saberes mosaicos, esto exige una sacudida muy fuerte de los esquemas de conocimiento que hemos heredado nosotros a partir del concepto de razón instrumental y que hemos heredado del concepto de ciencia. Ese concepto ha parcializado la comprensión del conocimiento, por lo tanto la comprensión del saber, como saber único, como saber monolítico, como saber identitario y por lo tanto en palabras de Oscar Saldarriaga es una

invitación a superar ese dilema teoría y práctica en que hemos caído precisamente en el tema de razón instrumental en que se mueve la ciencia.

Es una invitación a pensar desde Oscar Saldarriaga a que posiblemente no tenemos un modelo pedagógico que aplicamos a la escuela sino que la escuela ella es una matriz de muchos discursos y prácticas que se encuentran se superponen, se oponen, se superan y hacen de la escuela un territorio vivo.

Formar maestros en investigación educativa, o formar maestros en la configuración de comunidades escolares, significa formar un maestro que dé cuenta de esa escuela como diversidad de discurso y diversidad de prácticas y que sea competente para describir todas esas fuerzas que hacen que la escuela sea posible. ¿Cómo podemos formar maestros capaces de dar cuenta de los saberes mosaico de la escuela? Pues ese es al gran reto al que nos invita toda esta escuela de Oscar Saldarriaga y el Grupo de las Prácticas Pedagógicas, formar maestros capaces de dar cuenta de las tensiones de la escuela, y el maestro que es capaz de dar cuenta de las tensiones de la escuela está construyendo lo que se llama un saber pedagógico, es decir, frente al saber pedagógico que trae la escuela, podríamos pensar un saber pedagógico que construye el maestro.

Así también hay una tremenda revisión de lo que se llama el modelo pedagógico, uno sabe que la escuela no es un modelo pedagógico, la escuela es una matriz de intencionalidades muy distinta. El concepto de modelo pedagógico es una forma muy facilista de querer distribuir la escuela, pero dejamos por fuera las tensiones que son las que le dan su sentido.

La idea aquí fue poder mostrar que la fundamentación conceptual me sirve para pensar la escuela, por eso es que va en este orden, y se propone en forma de prospectivas.

Porque al fin acabo estamos pensando la formación de los maestros, y si el maestro está mirando al estudiante simplemente como un objeto jurídico, como un sujeto que tiene que aprender y no lo ve como un sujeto de interlocución de convivencia, no ve al estudiante desde los mundos de la vida, pues eso quiere

decir que hay que cambiarle la mirada al maestro y esto está más allá de una simple capacitación de los maestros, supone que cambiar la mirada no es un problema de capacitación, ni de un curso o de un congreso ni siquiera de unos ECAES o un pregrado, cambiar la mirada supone un trabajo ético bastante distinto de la simple capacitación.

7. CONCLUSIONES

Al principio de la fundamentación conceptual planteé que iba a estudiar el concepto de formación no desde la historia de las ideas pedagógicas sino desde una arqueología, y eso quiere decir, que de entrada, este planteamiento reestructura profundamente el concepto de lo que significa la formación, la investigación, y la formación de los maestros.

- *La formación*

Entonces, la formación así es distinta a una asignación de valores previamente establecidos. Por esta razón es que en ese sentido la formación se interviene con la noción de auto-creación. Para entender la formación desde prácticas de auto-creación, me apoyé en unos autores que le aportan al concepto de formación y de convivencia, unos elementos que no siempre son tenidos en cuenta de una manera explícita por la práctica pedagógica en el momento de pensar la convivencia. Muchas veces la formación se mira desde las ideas (libertad, autonomía, responsabilidad), pero también creo que es necesario completar la reflexión desde mundos de vida, desde fenómenos muy particulares como por ejemplo el acontecimiento del cuerpo, los modos de estar juntos (rituales, símbolos), los grupos que se buscan, los relatos de lo que les pasa, etc.

Para ahondar en esta auto-creación se propone el cuerpo en las prácticas de formación y convivencia; esa mirada la hace Zandra Pedraza “donde el cuerpo sobresale como foco de la acción pedagógica” Ahí va a aparecer el concepto de lo estético y lo mismo pasa con Skliar donde, desde el concepto de la experiencia del otro: el otro me da conciencia de mis límites pero también me da conciencia de mis posibilidades, esa es la ventaja del otro.

En este orden de ideas la convivencia, desde el concepto de narración, produce un testimonio cuando nos encontramos con otros; hay un testimonio de un mundo que yo traigo y que quiere ser aceptado y reconocido; y ese planteamiento del concepto de relato que exige ser acogido y recibido va a replantear también el concepto de formación desde autores como Fernando

Bárcena y Joan-Carles Mélich; se trata principalmente de los planteamientos y aportes que hizo Lévinas y Paul Ricoeur a este concepto. Para estos autores los relatos buscan ser reconocidos y acentúan que ese reconocimiento no es simplemente afectivo es político hay que hacer movilizaciones y llegar hasta las instituciones que lo reconozcan, no es simplemente un problema emocional.

- *La investigación pedagógica.*

En consecuencia la escuela se interviene como un campo de fuerzas que no es homogéneo, sino que al contrario es un territorio híbrido y de lo simultáneo; implica considerar que lo social está compuesto por la presencia de múltiples líneas que se conectan de manera diversa. Pues la convivencia no depende únicamente de los discursos que circulan del Manual, también está determinada por diferentes prácticas y relaciones entre los individuos que comparten la vida escolar. Esta forma de ver la escuela se convierte en un punto de partida para mirar la multiplicidad de líneas que se cruzan. Desde estas perspectivas se puede hacer una lectura distinta del espacio escolar como un espacio para analizar el deseo y la producción del deseo; en este campo de fuerzas. Se trata, entonces, de mapear el espacio escolar.

Ciertamente una cosa es entender la pedagogía desde la historia de las ideas y otra cosa es pensar la pedagogía desde una arqueología. Lo que está en juego es el concepto mismo de historia. Esa mirada de la historia así como desarrollo, como historia de las ideas, ha sido criticada en el siglo XX por Walter Benjamin quien considera que la historia, es la historia de los vencederos y que habría que escribir entonces la historia de los vencidos. Lyotard nos habla del fin de los grandes relatos; si la historia es un elemento de la ideología dominante tiene que ser revisada profundamente.

Entonces, me parece “formativo” -pues la formación es lo que buscamos- plantear la pedagogía como una *ontología crítica del presente*. ¿En qué consistiría esto? Pues consistiría, en primer lugar, en identificar que como estudiantes, como maestros somos resultados de unas serie de prácticas de

poder hechas conceptos, discursos, prácticas (Cf, Valera, 2006). Y, en segundo lugar, de introducir un análisis que permita encontrar frente a estas condiciones que ya me constituyen, otros modos de pensar, sentir desear; mejor dicho, la posibilidad de ser de otro modo, para constituir sujetos capaces de auto-crearse (Cf, Sáenz, 2007). Si yo me hago la pregunta por ¿cuáles son los discursos que hoy constituyen el concepto de formación? Vendría la otra pregunta ¿Cómo plantear la formación de otra manera? Entonces cuando estas dos preguntas se hacen, esto es hacer una crítica que permita acceder a mi presente.

- *La formación de maestros*

Finalmente el trabajo de investigación quisiera invitar a una formación de maestros en un saber sobre la convivencia y la ciudadanía. Hoy en que ésta competencia ciudadana es tan solicitada, hay que llamar la atención que el concepto de lo pluriétnico y pluricultural debe ser tomado en serio en la cotidianidad de lo escolar. Ni la convivencia ni la formación son un ejercicio mecánico, homogéneo y transparente, sino que está transversalizado por lo pluricultural de la vida escolar de los jóvenes y las jóvenes: pluriculturales son sus cuerpos, sus modos de ser amigos, los lugares donde se reúnen, los modos como surgen los afectos y los noviazgos; también son pluriculturales los lugares de encuentro.

Entonces formar integralmente y educar para la convivencia significa educar en la capacidad de comprender la riqueza de la diferencia. Formar para la convivencia es aprender a vivir no desde la primacía de la norma, sino que convivir es aprender a vivir desde la primacía de los mundos de la vida: sus voces, sus reclamos, sus cuerpos, desde lo que quieren.

Educar para la convivencia es finalmente encontrarle sentido a la felicidad de estar juntos, sin pretensiones de homogeneidad; estar felices en la pura diferencia.

BIBLIOGRAFÍA

ACODESI (2003). La formación integral y sus dimensiones. Kimpres Ltda. Colombia

ÁVILA, Rafael. (2007). Fundamentos de Pedagogía hacia una comprensión del saber pedagógico. Cooperativa editorial Magisterio. Bogotá.

ARTURO DORADO y CHUCHUMBÉ HOLGUÍN. (2007), Argumentación jurídica y análisis jurisprudencial Manuales de convivencia y comportamientos éticos y estéticos de los educandos. Pontificia Universidad Javeriana. Cali.

BARBERO, Jesús Martín, (2003), Saberes hoy: disseminaciones, competencias y transversalidades. Revista Iberoamérica, en línea: <http://www.rieoei.org/rie32a01.htm>

- (2002), Jóvenes: comunicación e identidad. Revista Reflexiones, Pensar Iberoamérica, en línea: http://www.oei.es/revistacultura/secc_03/secc_03_1/pdf/print.pdf
- (2001), Tecnicidades, identidades, alteridades: des-ubicaciones y opacidades de la comunicación en el nuevo siglo. México. Departamento de Estudios Socioculturales, ITESO.

BÁRCENA Y MÉLICH, (2000), La educación como acontecimiento ético, España. Paidós.

DÍAZ, M y MUÑOZ J. (1990), Pedagogía, discurso y poder, CORPRODIC, Bogotá

ESCOBEDO, Hernán, (2001). El Manual de convivencia como pacto social. Bogotá: IDEP.

FLÓREZ, Rafael. (1994), *Hacia una pedagogía del conocimiento*, Mc GrawHill, Colombia.

FLÓREZ, Rafael. (2001), *Investigación educativa y pedagógica*. Mc GrawHill, Colombia.

FOUCAULT, Michel. (2007) *La arqueología del saber*. México, Siglo XXI,

- (1926-1984), *El orden del discurso*, Barcelona, Siglo XXI.
- (1976), *Vigilar y castigar el nacimiento de la prisión*. México, Siglo XXI.

CAJIAO, Francisco y otros, (1995), *Proyecto Atlántida estudio sobre el adolescente escolar en Colombia*. “La cultura Fracturada V1. Bogotá. Fundación para la educación superior “FES” y Colciencias.

GAVIRIA, Adriana, (2001), Reseña de “En cuerpo y alma: visiones del progreso y de la felicidad” de Zandra Pedraza Gómez disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/815/81500801.pdf> , recuperado: 01 de agosto de 2009.

GRANADOS y otros, (2007), *Textos de maestros. Reflexiones en torno a la cultura, la práctica pedagógica y el aprendizaje del estudiante universitario*. “Saber Pedagógico: implicaciones para la docencia y la pedagogía” Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana. Maestría en Educación.

- (2007), *El concepto de modelo pedagógico. Un concepto en construcción permanente*. Facultad de Educación- Pontificia Universidad Javeriana.
- (2005), *Formación integral como modalidad de la educación. Aproximación conceptual*. Basado en el Texto “Prácticas educativas y procesos de formación” (Serie estados del arte) Facultad de Educación- Pontificia Universidad Javeriana.

GUBER, Rosana, (2008), El salvaje metropolitano reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo. Buenos Aires. Paidós estudios de comunicación No. 19.

(2001), La etnografía método, campo y reflexividad. Bogotá. Norma.

HERNÁNDEZ DE SÁNCHEZ, Gloria. (2005). "La imagen de Convivencia en el Manual de convivencia del Colegio de Bachillerato Comercial "Alfonso Arango Toro" Tolima. Pontificia Universidad Javeriana.

HOYOS, Guillermo, (Enero-Abril 1995), Ética comunicativa y educación para la democracia, Revista Iberoamericana de Educación Número 7 Educación y democracia.

LARROSA, DÍAZ, Mario y otros. (1995), *Escuela poder y subjetivación*, Madrid. Ediciones la Piqueta,

LICHILÍN, Ana, (2000), Para pensar el espacio en la vida escolar Cartografía. Bogotá, JAVEGRAF.

MARIÑO, Germán, (1995) "La concepción de formación en la obra de Paulo Freire" (p.93-107). En revista Educación y Pedagogía No. 14 y 15.

MARTÍNEZ GIL, Juan, (2005), El Manual de convivencia. Modelo, Jurisprudencia y análisis. Manizales. ARS Ediciones.

MÉLICH, Joan Carles, (1997), Del extraño al cómplice la educación en la vida cotidiana, Barcelona. Anthropos.

MOCKUS y CORZO, (2003), Cumplir para convivir. Factores de convivencia y su relación con normas y acuerdos. Bogotá. Universidad Nacional de Colombia.

- (1995), Lugar de la pedagogía en las universidades. Reforma académica. Documentos Universidad Nacional de Colombia. (Págs. 125-134).

NIETO, Ligia y otros, (1994), "Reflexión sobre los proyectos educativos institucionales y guía para la construcción de planes operativos por parte de las comunidades educativas" Colombia. Ministerio de Educación Nacional.

NOGUERA, Patricia, (2003), El mundo de la vida. Bogotá, Universidad Nacional de Colombia.

OROZCO SILVA, Luis E, (1999), La formación integral mito y realidad. Bogotá, Universidad de los Andes.

PABÓN MANTILLA Y AGUIRRE ROMÁN, (2007), Justicia y derechos en la convivencia escolar. Análisis de la jurisprudencia de la Corte Constitucional de Colombia sobre los derechos fundamentales de los estudiantes frente a los Manuales de convivencia de las instituciones educativas. Bucaramanga Publicaciones UIS.

PEDRAZA, Zandra, (2007), Políticas y estéticas del cuerpo en América Latina, Bogotá. Uniandes CESO Departamento de Antropología.

- (1999), En cuerpo y Alma: visiones del progreso y la felicidad, Bogotá, Universidad de los Andes.

PRADA LONDOÑO, Manuel, (2006), subjetividad (es) política (s) apuestas en investigación pedagógica y educativa, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.

QUICENO, Humberto, (2003), Crónicas históricas de la educación en Colombia. Bogotá. Cooperativa editorial Magisterio.

- (1995) Rousseau y el concepto de formación (p.66-91). En Revista Educación y Pedagogía No. 14 y 15.
- (1988), Pedagogía Católica y Escuela Activa en Colombia. Bogotá. Ediciones Foro Nacional por Colombia.

Revista Educación y Pedagogía (Enero-Agosto 1995), No. 23-24, Vol. XI Cuerpo e Infancia. Universidad de Antioquía, Facultad de Educación

REGUILLO CRUZ, Rossana, (2000), Emergencia de culturas juveniles estrategias del desencanto, Bogotá. Norma.

SÁENZ, Javier, (2007), La escuela como dispositivo estético, ponencia a ser presentada en el Seminario Internacional Educar: (sobre) impresiones estéticas, Centro de estudios interdisciplinarios, Buenos Aires, Abril 27 y 28 de 2007 (s.e).

SALDARRIAGA, 2006 N° 25, p. 107 Nómadas “Pedagogía, conocimiento y experiencia: notas arqueológicas sobre una subalternización”.

- (2003) *Del oficio de maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. Bogotá, Cooperativa editorial Magisterio/Grupo Historia de la práctica pedagógica, Col. Pedagogía e Historia No. 2.

SKLIAR Carlos, (2007), La crisis de conversación de alteridad, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO, Argentina. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas de la Argentina, disponible en: http://www.grupalfa.com.br/arquivos/Congresso_trabalhosII/palestras/Skliar.pdf recuperado el 15 de septiembre de 2009.

UNAD, (2000), Diplomado Métodos cualitativos y participativos de investigación social. Bogotá, Siglo XXI impresores.

- (1999), “Juguemos a la escuela. Módulo para el taller de sensibilización y capacitación de los órganos de participación escolar” Cundinamarca, Sociedad Gráfica Leo.

VALERA VILLEGAS, Gregorio, (2001), Escuela, alteridad y experiencia de sí. La producción pedagógica del sujeto, disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/356/35601306.pdf> recuperado 8 de febrero de 2009.

ZARZAR, CH. Carlos, (2003), La formación integral del alumno: Qué es y como propiciarla. México. Fondo de Cultura Económica.

ZULUAGA, Olga y otros. (2004), Foucault, La Pedagogía y la Educación. Pensar de otro modo, Bogotá, Magisterio.

ZULUAGA, Olga. (2003), Pedagogía y Epistemología, Magisterio. Bogotá

- (1999), Pedagogía e Historia. La historicidad de la pedagogía, la enseñanza un objeto de saber.

ANEXOS

Anexo 1: Evidencia de identikits

Anexo 2: Evidencia de encuesta

Anexo 3: Evidencia de entrevista