

Universidad de Medellín

El contexto político en la construcción de ciudadanos en la escuela colombiana: un cuestionamiento al conflicto y a la distorsión de la educación

Óscar Darío Arcila González*

Recibido: 25 de agosto de 2015

Enviado a pares evaluadores: 28 de agosto de 2015

Aprobado por pares evaluadores: 15 de octubre de 2015

Aprobado por comité editorial: 4 de noviembre de 2015

RESUMEN

En este artículo se tratará de revisar el contexto político de la escuela colombiana desde cuatro perspectivas fundamentales: la ciudadanía y la escuela, entendiendo esta como un proceso de construcción de ciudadanías; la revisión de algunas políticas de imposición, allí donde han incidido diferentes factores; una pregunta por el desplazamiento, y, por último, el reconocimiento que requiere la escuela, sus conflictos y su distorsión para iniciar

una lucha desde la resistencia. Una de las conclusiones del texto será la edificación de las ciudadanías desde el criterio propio, no desde el de las imposiciones. Este texto se presenta como una disertación interesante, donde se insiste constantemente en que las políticas públicas no deben desplazar la labor de la escuela.

Palabras clave: contexto político, distorsión, ciudadanía, Estado, escuela, reconocimiento, lucha, resistencia, acción.

* Docente de Educación Básica Secundaria y Media, filósofo, magíster en Educación de la Universidad Pontificia Bolivariana, Estudiante del Doctorado en Filosofía de la misma universidad. Este artículo fue realizado al interior de un proceso investigativo y de disertación mientras era estudiante de la Maestría en Educación, Grupo de Investigación PDS (Pedagogía y Didáctica de los Saberes). Correo electrónico: oscar.arcilag@gmail.com

The Political Context in the Construction of Citizens in the Colombian School: A Questioning to Conflict and Distortion of Education

ABSTRACT

This article is intended to review the political context of the Colombian school from four basic points of view: Citizenship and school (this latter understood as a citizenship construction process), revision of some imposition policies (where different factors have had an influence), a question for displacement, and recognition required by the school, its conflicts and its distortion to start a fight from the opposition. One of

the conclusions of the article is the erection of citizenship from a personal standpoint and not from that of impositions. This article is presented as an interesting dissertation where emphasis is always made on the fact that public policies should not disregard the school function.

Key words: Political context; distortion; citizenship; State; school; recognition; fight; opposition; action.

1. Introducción

El contexto político que vive la escuela, el cual debería buscar un ciudadano autónomo, liberado y sin cadenas, es evidentemente distinto al que hoy conocemos. El Estado ha delegado en la escuela la tarea de formar sus ciudadanos, pero esto desde unas exigencias a los educadores orientadas a seguir las directrices que se implantan a partir de las políticas públicas o desde la banca internacional. En el caso Latinoamericano, y específicamente en el colombiano se han establecido directrices economicistas que se alejan de una voluntad de autonomía, las cuales, en resumidas cuentas, tendrían que ser el centro y eje de la escuela; el contexto político al que asistimos no necesariamente busca la formación de un criterio propio en quien se somete al proceso formativo, sino, por el contrario, quiere hacer del ciudadano un sujeto, por decirlo de algún modo, al servicio de las políticas nacionales. El servicio del nacional a su nación no es algo desdeñable; en la Atenas de Pericles esto era un orgullo para los ciudadanos helenos, pero es la mirada con sospecha a quien piensa diferente lo que podría considerarse nocivo.

Si el objetivo de la democracia es la construcción de ciudadanos en el contexto de la pluralidad, la escuela posiblemente no se encuentra en la disposición de hablar ese lenguaje, puesto que desde hace tiempo tiene la política de una gestión educativa desde el ajuste fiscal. El profesor Daniel Libreros habla ampliamente de eso en la Revista Educación y Cultura de Fecode, y evidencia en ello una problemática. Aquí se mirará la tarea de la escuela inmersa en un contexto político de obligaciones como un factor importante a vencer para alcanzar la verdadera construcción de ciudadanos con criterios, es decir, aquellos maestros y estudiantes conscientes de la distorsión de la educación y con disposición de encontrar nuevas estrategias para el cambio. Por esta razón en el desarrollo de este artículo haré un recorrido por la situación del concepto de escuela inmerso en las voluntades de los gobiernos, es decir, ese contexto político para demostrar que posiblemente este difiere de alguna forma del carácter propio de la misma escuela y, por supuesto, de la educación.

Para entender cómo se da el proceso de construcción de ciudadanía en la escuela en el marco del contexto político, haré un recorrido, quizá un poco presuroso, sobre cómo se ha ido construyendo este concepto en lo que va del siglo XXI y de qué forma se mueve entre retos y fracasos. Dicho de otro modo, al conocer los retos es posible vislumbrar las frustraciones que se nos han podido presentar en nuestro sistema educativo colombiano, donde como lo dice una compilación titulada: *La construcción de ciudadanía en el siglo XXI*, dirigida por María Mercedes Oraisón, “el compromiso del Estado liberal, como actor neutral, ha estado solamente limitado con la imparcialidad en la protección de la libertad individual” (Oraisón, Corbo y Von, 2005, p. 15). Los Estados han emancipado

sus responsabilidades, interviniendo de manera silenciosa en el campo que por naturaleza les pertenece; a la escuela, en cambio, se le dio la tarea de construir ciudadanías, pero esto simplemente desde las directrices e imposiciones dadas; en suma, el ciudadano no puede ser formado desde la autonomía, porque esto de por sí, cuando se hace, ya representa una sospecha. Esta parte del artículo, donde se presentará esa discusión, se titula “Ciudadanía y escuela”.

En un segundo momento, llamado “Algunas políticas de imposición”, me parece importante entender esas pautas que se han establecido en la forma de administrar la escuela, como parte de ese conflicto y distorsión que hacen que esta pierda su labor entregándose a otras tareas, algunas de las cuales pueden resultar contrarias a las funciones que siempre había tenido. Desde aquí, posiblemente, empieza a perder parte de su razón y sentido el sistema educativo. Este sistema, que debería pretender romper la brecha social, es arrasado por lo administrativo y lo político, entendido como un fenómeno de cambio de las aspiraciones de la educación basado en los intereses de los gobiernos de turno. Sobre este punto, el profesor Carlos Eduardo Vasco en una conferencia dictada en la Universidad Eafit de Medellín va a señalar, por ejemplo, que la política de Revolución Educativa de finales de la década anterior en Colombia debió ser articulada en un sistema de cobertura, pero con calidad. Diremos en este acápite que la función del maestro no puede seguir siendo vista en los términos del operario de fábrica; de hecho, desde esa perspectiva es muy difícil entender la escuela como lugar de formación para la construcción de la ciudadanía.

La situación de la educación en Colombia con respecto a la construcción de ciudadanía requiere, entre muchos aspectos, la reflexión coherente sobre las exigencias que le hace la cultura a la escuela, pues es evidente que no solamente el Estado le exige a la educación: la cultura también lo hace. Son exigencias constantes, las cuales posiblemente se puedan encontrar en una pregunta que se hace el maestro Francisco Cajiao en su Proyecto Atlántida: saber si la escuela en verdad contribuye a que los jóvenes desarrollen de forma efectiva el conocimiento, saber cómo se logra eso es vital para la sociedad (Cajiao, 1996, p. 2) Esto, más que una pregunta sobre el conocer si nuestros procesos educativos sirven para la construcción de conocimientos, parece una exigencia. Para tratar de encontrar una respuesta presentaré en la tercera parte de este texto el siguiente cuestionamiento: ¿Se ha desplazado desde el contexto político la labor de la escuela? Posiblemente sí, esto lo leeremos desde la visión de atraso social que nos plantean Cajiao y otros autores.

Después de mirar la mayoría de actores de la educación en Colombia, se hace necesario entender cómo esta se encuentra encerrada en un lugar conflictivo y de distorsión. Decir esto sin argumentos es afirmar que la escuela corre hacia un abismo y esa no es la intención del texto; por eso miraremos la situación del

estudiante como ser que se encuentra en medio de la escuela, testigo de los conflictos, pero llamado como sujeto central de la formación en transformar la realidad desde la resistencia. Aquí se revisarán algunos asuntos poniendo en diálogo a Rosana Reguillo con Henry Giroux, parte que se titulará "Reconocimiento, resistencia, lucha y acción".

Para concluir se dirá que en el contexto político es donde se encuentra inmersa la escuela, del que no se puede apartar. De esta forma es el joven quien está llamado a edificar su ciudadanía desde su criterio y lo que la escuela le muestra; en medio de la desazón que se nos plantea aparece él como esperanza. Es él quien se apropia de sus principios defendiendo sus ideales, y es en él en donde se pueden romper la distorsión y la frustración que vemos en ocasiones en la educación. Su papel y su lugar, el del joven, es el que es necesario reivindicar, más allá del de la educación, puesto que para que la escuela no pierda el rumbo se hace ineludible volver la mirada sobre la razón constitutiva de la escuela: el alumno.

2. Ciudadanía y Escuela

La ciudadanía es la razón por la cual en el Estado liberal moderno se ve la necesidad de promover la educación. Desde ese interés en la construcción de ciudadanos se mira al ser educado como ser ciudadano y en capacidad de entrar en diálogo con el medio social y con sí mismo. Pero en este siglo se ha entendido la tarea de la educación simplemente en el terreno de la inserción del individuo al colectivo social en la democracia liberal, limitando evidentemente la labor de la escuela a una tarea más simple que la que debería tener. La definición de ciudadano liberal en los albores de las sociedades democráticas es entendida en un texto llamado *La construcción de ciudadanía en el siglo XXI* como aquel: "que participaba activamente en la vida y las instituciones políticas del país" (Oraisón, Corbo y Von, 2005, p. 33) En ese orden de ideas, es válido preguntarse, si quien no participaba no tenía derecho a definirse como ciudadano.

El mundo no solamente se ha visto influido por el concepto de democracia liberal, sino por la unión de este con otras formas, por ejemplo, con el concepto de capitalismo; sin embargo, estas uniones se han ido decantando en este preciso momento histórico. Slavoj Žižek en una entrevista concedida a *L' Humanité*, dice que "La democracia tal y como funciona es cada vez más cuestionada" (Žižek, 2013, p. 4). Esa misma democracia es cuestionable, porque da el derecho y, en ocasiones, hasta la obligación al ciudadano de ser parte activa de las decisiones del Estado, pero en otras ocasiones no deja ver su participación activa en la construcción de ciudadanía.

¿Es posible entender una democracia en este siglo XXI que presuma de ser participativa, pero que posiblemente no deja ver en ella una participación

efectiva en la construcción de ciudadanías? Žižek menciona en la misma entrevista nuevas formas de *apartheid*; también hace referencia a opciones que son prohibidas por muchos Estados por el hecho de no querer hacer una discusión seria al respecto. Miremos el caso de nuestro país: Colombia como democracia liberal no está exenta de esos movimientos en los que al sujeto-ciudadano se le invita de forma constante a participar, pero después se le imponen decisiones con las cuales no necesariamente esté de acuerdo; evidentemente esto es una manipulación ejercida por el poder liberal. El profesor Juan Carlos Echeverri Álvarez, en un artículo publicado en la *Revista Analecta* de la Universidad Pontificia Bolivariana, argumenta que, en el contexto político del liberalismo, la idea de gobernar consiste en manipular intereses. Esos intereses resultan ser la manera como el Gobierno se relaciona con los individuos (Echeverri, 2011, p. 151) Así las cosas, es posible pensar que en el caso de la educación, como sistema instruccional del Estado, si bien se encuentra abocada a una tarea de construcción de ciudadanías, estas necesariamente están al servicio del Estado.

La construcción de ciudadanía desde la escuela en lo que va del siglo XXI, en un país como el nuestro, se da en los términos de las directrices impuestas. Hablar de fracasos o de triunfos es arriesgado, pero para el caso colombiano es pertinente, toda vez que aquí se le exige demasiado a la escuela, pero a la hora de medir esas exigencias en términos de lo que se invierte los resultados son básicamente de ajuste fiscal. En un texto publicado por la revista de *Educación y Cultura* de Fecode en el año 2000 el profesor Daniel Libreros publicó un texto llamado *Globalización educativa y plan de desarrollo*; allí da una mirada a la educación desde las gestiones de ajuste fiscal, el mismo que no ocurre por mera voluntad del gobierno, sino porque desde la banca internacional se hacen este tipo de exigencias: “En Latinoamérica esta reducción, adicionalmente, hace parte de las políticas de ajuste que desde mediados de la época ha diseñado el FMI como garantía de pago de los endeudamientos externos” (Libreros, 2000, p. 29)

En suma, las ciudadanías no solamente se someten a las voluntades estatales, sino también a las voluntades internacionales. No tener la libertad ni siquiera de decidir como Estado nacional es un tipo de fracaso, pues permite que otros lo hagan partiendo de intereses basados en temas económicos. Los préstamos, endeudamientos y demás ocurren porque tenemos altos niveles de pobreza; allí donde hay empobrecimiento y desigualdad no puede haber, ni democracia, ni mucho menos ciudadanía; y en el caso de que exista un referente democrático, quiere decir que este presenta fallas. Julio Quesada Marín establece la inviabilidad de las democracias y, por ende, de la constitución del ciudadano liberal en medio de la pobreza desde los siguientes términos:

Sigo afirmando, a pesar de todos los pesares, mi nota inicial de que la pobreza, la falta de libertad y la ignorancia es lo que hace ver que un país no va en línea democrática. Si hay pobreza, es que no funciona la democracia; si no hay libertad, no hay

democracia; si hay falta de comunicación, en el sentido de mantener a la gente en la ignorancia, no hay democracia. La racionalidad política, a diferencia de la racionalidad científica, no da fórmulas (Quesada, 2006, p. 313).

Mientras subsista la pobreza no puede haber ciudadanos; mientras continúen las políticas de imposición el Estado no será dueño de sus decisiones con respecto a la escuela; por lo tanto, su labor estará distorsionada. Ahí está el fracaso, en la falta de decisión, pero el reto se encuentra también en la idea de que la apuesta de un Estado nacional como el nuestro debe diseñar sus propios modelos de construcción de ciudadanía, donde las imposiciones que vengan de fuera no sean tenidas en cuenta. Los derechos del ciudadano, entonces, se ejercerán en el momento en que las condiciones para una participación real se encaminen en vencer el conflicto, el cual no es otra cosa que la tensión entre la escuela y el Estado en busca de un poco de independencia ¿Dónde ocurrirá esta liberación en busca de independencia? Indudablemente en la escuela, pues es allí el lugar de la deliberación y de construcción de sociedades virtuosas.

La promulgación de la Ley General de Educación en 1994 fue un paso interesante, si de hablar de retos en la construcción de ciudadanía se trata. En ella participaron amplios sectores de la sociedad con el fin de hacer de la escuela un sitio propicio para la deliberación; además, el Estado colombiano, con esta herramienta jurídica, empezó a implementar la educación en cultura política, democrática, justicia y solidaridad. Colombia quiso dar el debate en su momento en pro de los jóvenes ciudadanos, pero tal vez son esas medidas economicistas de las cuales más adelante volveremos a hablar las que no permitieron que hoy 21 años después no se vean los resultados esperados.

3. Algunas políticas de imposición

La escuela, aquella institución que debería tener como misión la formación y el desarrollo de los hombres, posiblemente esté perdiendo parte de su sentido, puesto que esas tareas que se le habían encomendado desde el momento de su aparición se han ido desdibujando por unas lógicas impuestas desde dentro (Estado), y desde fuera (Banca Mundial). Se explicó en este artículo desde la postura del profesor Daniel Libreros, quien no solo estableció a finales del siglo pasado una emergencia en la Educación Básica Secundaria, sino que también habló de esa misma emergencia en la Universidad Pública. En un texto publicado en la *Revista Colombiana de Educación*, números 38-39, el profesor escribe el artículo titulado "A propósito del Esquema de Financiamiento de la Universidad Pública": allí critica "la carencia de criterios objetivos y transparentes en la asignación del gasto" (Libreros, 1999, p. 71). Entonces, tenemos una educación que en sus niveles iniciales se dedica a tareas administrativas, en lugar de a las pedagógicas, y en los niveles superiores crecen las tareas administrativas hasta el punto de convertirse en asuntos burocráticos.

No es la intención de este acápite, desconocer la importancia de las labores administrativas en pos de la calidad de la escuela, pues una academia de calidad evidentemente se revierte en una escuela que responda a las necesidades de la sociedad. Pero algo que es completamente cierto es que la educación en Colombia, a partir de la última década, se ha dedicado especialmente a este tipo de labores, no por voluntad propia, sino por el condicionamiento que ejerce el Estado sobre ella. En un texto investigativo titulado *la Escuela vacía* se hace un esbozo a esta situación, partiendo de la base de la fragmentación del deber:

[...] vacía la escuela de sentido pedagógico en su función de formar ciudadanos. Este vaciamiento, se lleva a cabo por medio de cuatro mecanismos que definen el carácter de la cultura institucional: el formalismo, el ritualismo, el activismo y la sobre burocratización de la organización social de la escuela. Por otra parte, la disciplina, elemento central de la cultura institucional donde deben confluir la teoría y la práctica, aparecen notoriamente fragmentada (Parra et al., 1994, p. 73).

El contexto disciplinar de la escuela se puede estar perdiendo, fragmentado en labores que no le son propiamente fundamentales; se ve con preocupación que mientras el educador debería estar sujeto a su función de práctica formativa de los jóvenes, se encuentra desplazado a la naturaleza misma de lo administrativo. El Estado, sin lugar a dudas, cumple una tarea fundamental en este arrasamiento de las funciones educativas, pues, basado en una metodología de exigencias de gestión al cuerpo de docentes y directivos, obliga abandonar de una forma soterrada las labores pedagógicas. ¿Dónde nacen estas exigencias de gestión para la escuela? El menosprecio de la función de lo educacional se origina, no en el Estado colombiano, desde la postura de María Jesús Martínez Usarralde, sino en las políticas exteriores producto de la deuda externa, lo que obliga al Estado a erosionar su papel de guardián de los intereses públicos, impuesta por las fuerzas neoliberales (Martínez, 2009, p. 28). En definitiva, no es voluntad de un país como Colombia entregar su capital educativo a las fuerzas externas, pero qué más se puede hacer cuando el condicionamiento se encuentra determinado por un endeudamiento que sobrepasa los activos del país.

Para ponernos en términos de ejemplos en Latinoamérica, cito no más el de Argentina que, consciente de las fuerzas hegemónicas que se ciernen sobre la educación, renuncia a aceptar las políticas economicistas de la banca mundial en términos sociales, y negándose a pagar los costos en el desarrollo social del país, decidió en 2005 cancelar con sus propias reservas la deuda y así liberarse totalmente de las políticas que iban en perjuicio del crecimiento económico y social del Estado. Colombia, en cambio se ve obligada a aceptar los condicionamientos externos en términos de lo educativo, pues necesita fervientemente el beneplácito de los organismos internacionales y la conservación de los créditos. Siguiendo con los ejemplos, en la década anterior la política educativa del Estado colombiano se llamaba Revolución Educativa, la misma que criticó el profesor

Carlos Eduardo Vasco en una conferencia llamada “Siete retos para la educación en Colombia 2009-2019” dictada el 10 de marzo de 2006 en la Universidad Eafit, calificándola como un “plan de cobertura, sin inversión adicional” (Vasco, 2006, p. 1); también hizo un llamado allí para que la educación cambiara su modelo de evaluación por logros, a uno por competencias, cosa que no se ha cumplido, pues aún se siguen publicando estándares, pero no se atiende de forma particular al educando.

Por esta razón el sistema educativo colombiano, aquel al que se refería el profesor Vasco en 2006, no ha tenido cambios sustanciales hoy 2015. El sistema se encuentra de cierta manera en medio de un conflicto de economicismos, y es ese conflicto el que lo lleva hacia la distorsión de sus funciones. A estas problemáticas le sumamos la brecha social que en lo educativo Colombia sufre, es decir, las diferencias que hacen que los procesos educativos de unos y otros sean evidentemente diferentes: tenemos educación estratificada donde la Institución Educativa Pública tiene métodos distintos a los de la Institución Educativa Privada, y los sistemas de gestión de la calidad son posiblemente más similares a los de una fábrica que a los de una Institución que se dedica a la formación.

Es evidente que aquí hay un conflicto social, que la escuela se encuentra inmersa en él. No son solo los conflictos de la guerra los que han afectado a los diferentes sectores de la sociedad; los conflictos de la educación han afectado a profesores y maestros de una forma u otra. La escuela de los noventa en Medellín, por ejemplo, se vio afectada por el fenómeno del narcotráfico, igual que la de hoy asiste a otros fenómenos que pudiésemos llamar también nocivos; la educación está llamada a encontrar su razón y su sentido, a dar el lugar, por ejemplo, a los maestros, sacándolos de sus funciones de operarios y regresándolos a sus funciones de formadores. Cuando la política pública se ocupe del contexto de la escuela, no del suyo propio, se empezará a iniciar el camino para vencer la distorsión. Rodrigo Parra Sandoval en *Los maestros colombianos* lanza precisamente una invitación a que la política pública lea los contextos y las necesidades educativas, por ejemplo, desde lo rural o lo urbano (Parra, 1997, p. 84). No se trata de seguir estratificando la educación; la idea es hacer una lectura de las necesidades y atenderlas de forma coherente.

El interés por el conocimiento y la formación humana parecería perder importancia para quienes detentan el poder estatal, pues con la implantación de políticas economicistas, no solamente se abre la brecha social, sino que se abre la puerta para el menosprecio del talento humano. Los maestros de la Educación Básica tienen la responsabilidad de no permitir que las políticas públicas desplacen la labor de la escuela, la ciudadanía responsable y los ideales que deben tener los jóvenes que se forman. El maestro debe ser una posibilidad que se presenta en la escuela para acabar con el conflicto.

4. ¿Se ha desplazado desde el contexto político la labor de la Escuela?

Al enmarcar a la escuela en un contexto político inscrita en las demandas de la cultura contemporánea se asiste a la siguiente pregunta: ¿Qué hace la educación para impedir la desvertebración social? Esta pregunta, más que indagar por el accionar de lo educativo, indirectamente tiene un tono de culpa, dirigido a quienes hacen parte del sistema de educación. Pocas veces se reconoce que es la cultura la que debe ante todo liberar a la escuela, entendiendo que los conflictos y las distorsiones que vive la escuela posiblemente sean una proyección de eso que sucede afuera.

La pregunta sobre el desplazamiento de la labor de la escuela desde el contexto político es coherente, pero para responderla es necesario entender que mientras a la escuela se le desplaza de su función, en esa misma medida se le hacen exigencias. Es fácil exigir, si no se comprende el contexto en que se desarrolla el conflicto, aquel que acompaña y desintegra la cultura llevándola por un caos. Para Fernando Valencia Murcia, en un trabajo realizado para la Universidad San Buenaventura de Cali, la escuela es mirada como el fiel reflejo de la sociedad (Valencia, 2004, p. 38), y en esa medida se configura como lugar de reproducción del conflicto de la cultura; en resumidas cuentas, la educación y la pedagogía como su agente formativo no son culpables del conflicto, antes bien son víctimas de este.

Posiblemente la cultura lleva a la opresión, y no la escuela, pero delimitar los problemas de la cultura con respecto a la opresión no constituye una solución definitiva a esta problematización; se encuentra más cercana de ser resuelta en la construcción de narrativas que atraviesen las identidades, y que sean aceptadas por los individuos y colectivos, algo que como es expresado por McLaren (1997) “la pedagogía crítica debe construir una praxis de la identidad fronteriza en la que los sistemas binarios de pensamiento (...) ya no pueden organizar la propia política” (McLaren, 1997, p. 137).

La radicalización del pensamiento pedagógico frente al movimiento del conocimiento ha ocasionado un profundo daño a la cultura, pues en términos de lo educativo se ha inventado una cantidad de formas para atender a las diferentes poblaciones, formas que lo que menos parecen son narrativas de diálogo entre la cultura y la educación. En los últimos años han aparecido en el contexto educacional pedagogías que, si bien son interesantes en el desarrollo de habilidades y competencias, seguramente no alcanzan a ser válidas para el grueso de la población estudiantil; además, estas nuevas perspectivas de educación no se dan en las pequeñas sociedades, y muchas de ellas se realizan de forma desarticulada del conflicto que viven las comunidades; así esas nuevas propuestas no dan la contribución necesaria para la superación de los conflictos; en ese orden de ideas la escuela continúa distorsionada.

Desatender las necesidades frente al conflicto se convierte en gran medida en una forma de exclusión y de aumento de la inequidad social. La cultura requiere atención e intervención por medio del diseño de metodologías que entren en diálogo, que unifiquen las diferentes lecturas de la sociedad sin fragmentarlas; solo de esta forma se podrá generar un cambio positivo en la manera de relacionar la cultura y la escuela. La escuela debe hacerse cercana en sus relaciones con la cultura; la educación tiene que tomar posiciones propias y no heredadas de terceros frente al fenómeno de la exclusión que vemos hoy en dos vías: primero, la que promueve el Estado, y segundo, la que ella misma acepta sin vacilación. De esta manera es necesario traer a colación lo expresado por McLaren:

[...] si vamos a ser redimidos de nuestra finitud como suplicantes pasivos de la historia, debemos, como estudiantes y profesores, adoptar más directamente prácticas culturales y sociales opositoras y políticamente combativas. El fanatismo destructivo de la xenofobia del día de hoy sólo es exacerbado por la actual inmovilidad ética (McLaren, 1997, p.175).

Es evidente así que la quietud de la cultura frente a fenómenos tan desafortunados y ofensivos como la xenofobia y la persecución religiosa o sexual atenta no solamente contra la dignidad del ser humano, sino que constituye formas de exclusión que dañan el desarrollo del individuo; es entonces necesario que nosotros, agentes de lo educativo, alumnos y profesores como lo señala el autor arriba citado, luchemos por la erradicación total y definitiva de esas formas que perviven en la escuela y amenazan su viabilidad en el tiempo.

En 1996 el Maestro Francisco Cajiao, hizo para la *Revista Nómadas* un acercamiento al mundo juvenil del escolar. El proyecto Atlántida, nombre que corresponde a la investigación de Cajiao, mencionado en la introducción de este artículo y que se refiere al contexto de las relaciones juveniles en la escuela y cuyo objetivo trata de conocer integralmente los aspectos culturales del adolescente escolar colombiano, concluyó que la dimensión social de la escuela tiene una relación con la modernización de la sociedad. Estos dos elementos dan como resultado el atraso social de la escuela y la ruptura entre el mundo del adolescente y el del adulto. Posiblemente este sea el problema: la escuela no logra hablar con propiedad al joven, formarlo y apartarlo de la realidad desgarradora, pues esta, que se encuentra en medio de un atraso social, no es capaz de dar cuenta de las sensaciones y percepciones de sus miembros. Por eso es necesario modernizar la escuela, técnica y científicamente, y en lo que tiene que ver con sus posiciones y horizontes.

5. Reconocimiento, resistencia, lucha y acción

Las metas y desafíos de lo educativo se encuentran encaminadas al desarrollo del estudiante o, al menos, esa es la razón teórica de la educación; allí donde

se encuentre un estudiante existe una razón de ser para el educador. ¿Cuál es la tarea de una escuela que se encuentra supuestamente en el interior de un conflicto? Habría que decir, como lo explicaría Henry Giroux, quien en *Teorías de resistencia en Educación* habla del fenómeno de la distorsión que viene desde el conflicto que la educación tiene con el Estado: “Consecuentemente, han distorsionado o subteorizado aquellos momentos complejos y contradictorios que atan a las escuelas con el Estado y con la esfera económica” (Giroux, 2004, p. 106). Cuando se habla de *subteorización* se refiere a esos momentos en que el Estado no le ha dado el reconocimiento y la importancia que tiene a la escuela ni al conflicto que allí se vive. Por eso es clave reconocer que en la escuela se viven algunos conflictos que tal vez sean la reproducción de lo que sucede en la sociedad, y que en ese orden de ideas se les debe tratar de dar solución.

La escuela no es otra cosa que el lugar donde se desarrollan las relaciones de poder y esta se convierte en el dispositivo de articulación relacional entre los saberes que allí se imparten, el sujeto-objeto de los saberes y la institución. Cumple una misión fundamental desde la perspectiva de Michel Foucault (2002) de introducir una vigilancia que se constituye como maquinaria de control que funciona como microscopio de conducta; cuando este aparato disciplinario funciona, es posible ver la conducta como con un microscopio, haciéndose funcional la vigilancia (Foucault, 2002, p. 161). Esto no debe ser la labor de la escuela y mucho menos del maestro, pues quien forma y quien es objeto de este proceso tiene la tarea de aprender, pero en ningún momento de asumir posiciones alejadas de la labor formadora y encaminadas al sometimiento del otro.

La educación se encuentra mirada como el lugar de conflicto, eso es probablemente cierto, pero las políticas que se adoptan para atenderlo no son suficientemente eficaces en la erradicación de este o por lo menos en su disminución. Los docentes que se mueven en el ámbito de la educación inicial ven con preocupación cómo las generaciones de jóvenes que se forman en la escuela se pierden en fenómenos tan desafortunados como las drogas y las muertes violentas; ahí se establece que las verdaderas víctimas del conflicto son los estudiantes.

En las últimas décadas en Colombia, producto de la falta de oportunidades de inserción real a la sociedad y de un ejercicio efectivo de la ciudadanía, se han configurado elementos que no son para nada positivos para quienes se encuentran en la enseñanza básica, estos son, verbigracia, el sicariato, el microtráfico, entre otros que se presentan. De esta forma la posible tabla de salvación en una sociedad que algunas veces se presenta sin posibilidades es el reconocimiento de que se vive un conflicto en el cual están presentes los jóvenes, pero que desde el mismo reconocimiento se les puede empezar a dar una atención.

Para entender qué es conflicto y específicamente violencia escolar, quisiera tomar algunas investigaciones de Nilia Viscardi, en un artículo llamado “Violen-

cia en las aulas: práctica educativa, conflicto escolar y exclusión social” donde se dice lo siguiente de los jóvenes: “no perciben necesariamente que exista tal problema, no hay consenso en reconocer que el fenómeno afecta la realidad del centro educativo” (Viscardi, 2008, p.4) y en este sentido, mientras no se dé el reconocimiento de existencia a este fenómeno, no se podrán dar las atenciones necesarias ni en el interior de la escuela ni fuera de ella. Es claro que no muchos actores de la educación reconocen que exista un conflicto que viene desde el contexto político, continuando por la sociedad y desembocando en la escuela.

No podemos quedarnos mencionando el conflicto; es importante hacer una propuesta que podría darse desde cuatro elementos que configuran la lucha contra el conflicto y permitirían un acercamiento a la solución: el reconocimiento, la resistencia, la lucha y la acción. El reconocimiento: allí se establece el problema como un asunto que afecta a la escuela y pone una barrera en los efectos del conflicto, puesto que al saber que este existe, se construyen los mecanismos de su delimitación. En la afirmación de su existencia se puede desvelar lo perturbador que resulta, pero es evidente que la coherencia de reconocer un fenómeno no desemboca en la solución. De esta manera es necesario ir a los elementos posteriores: la resistencia y la lucha se contraponen al hecho mismo del conflicto, pues en estos se puede encontrar la búsqueda de salida, resistir la exclusión, la brecha social y la falta de oportunidades por medio de ejercicios positivos que permitan que el individuo se encauce en una última acción que le lleve a la liberación de la desesperanza y el desarraigo que produce el conflicto. La liberación es la acción, pero no en los términos de la contraposición a la norma, como esta ha sido entendida y practicada por muchos; la liberación se da en los términos de poner un sentido teleológico a la existencia, donde la superación ejerza en los jóvenes un espíritu de lucha ante los grandes retos que ponen la sociedad y los intereses individuales. La liberación puede ser entendida como el mecanismo de selección, a través del cual el joven que se encuentra inmerso en los embates de la lucha y la resistencia, escoja lo que evidentemente le es conveniente, buscando caminos que lleven al sentido y no a la desazón. Uno de esos caminos, que no solo deben ser andados por los jóvenes sino por todos, es el entendimiento de la emergencia que vive el joven.

Precisamente Rosana Reguillo escribió un texto, publicado por el Grupo Editorial Norma, donde hace un reconocimiento de la urgencia que viven los jóvenes desde la cultura; en ese texto, titulado *Emergencia de las culturas juveniles*, se hace una lectura al contexto de los jóvenes, pero más allá de eso se reconoce que las culturas juveniles no han realizado un trabajo que contraste de forma fina esas culturas con la política (Reguillo, 2000, p. 42). En conclusión, al no haberse abordado el tema de forma eficiente, todavía estamos lejos de iniciar el camino de resistencia, lucha y acción a todas esas realidades complejas que vive la escuela.

Conclusión

La ciudadanía es la búsqueda de la libertad del hombre que se configura como ciudadano y se establece en los modelos que proponen la sociedad en la que vive y el Estado en el que se encuentra. En definitiva, no se puede entender al ciudadano liberal solamente como aquel que participa; es necesario comprender que aquel que presenta acciones apáticas frente a la política está participando desde su misma contraposición.

Es posible que la democracia y sus instituciones sean necesarias para sostener la ciudadanía, pero no desde los intereses de los Estados, sino más bien desde las decisiones propias de los individuos. La escuela como una institución del Estado puede ayudar, pero no debe, creo yo, tratar de moldear, en tanto que no es el ciudadano el sostén de su comunidad, y reconocer al individuo como individuo y no como una institución por sí mismo. Bauman propone que las comunidades son comunidades imaginadas, en el contexto de una comunidad global, donde la imaginación es una fuerza integradora (Bauman, 2002, p. 149). En ese sentido, podemos entender al otro desde la imaginación y aprovechar esa fuerza integradora para entender sus necesidades, alegrías, frustraciones, etc. Reconocer que existen y que desde ellas también se puede construir ciudadanía.

En esta conclusión quiero dejar una invitación, que no es otra que la de vencer la opresión por medio de la libertad, como una posición ciudadana en medio del caos que posiblemente vive la cultura, donde los referentes se encuentran caducos y lo educativo no logra suplir del todo las carencias de quienes se educan. La liberación oponiéndose a la norma no es un camino efectivo, puesto que cualquier mecanismo de liberación debe ser entendido como la apropiación que se hace desde la cultura de las responsabilidades de cada quien; así, quien se responsabiliza de su medio y de la interacción con la liberación va desarticulando las nefastas consecuencias del conflicto. La distorsión de la educación tiene su génesis en el desconocimiento del conflicto, en el no reconocimiento de que este existe; la educación, y específicamente la escuela, es el lugar donde se construyen las ciudadanías; por eso ese lugar debe ser aprovechado para la edificación del ciudadano con criterio propio, que no reproduzca, sino que produzca nuevos horizontes de sentido.

Es necesario, entonces, reconocer que la escuela se encuentra inmersa en un contexto político, pero que la lucha y la resistencia deben darse en todas las esferas de la sociedad, que la búsqueda de horizontes liberadores para el educador y el educando es una tarea que se establece en la cotidianidad del aula, donde el individuo confronta la identidad que la escuela quiere de él y la que él mismo quiere para sí, escogiendo, sin lugar a dudas, la que más llene de sentido y finalidad su existencia. Es definitivo entonces que las políticas del Estado estén encaminadas a la atención del conflicto en todas las dimensiones

en que este afecta a la educación, pues de esta forma la realidad cambiará pasando de inequidad a inclusión. Lo que sucede cuando se pasa de la inequidad a la inclusión es que se reivindica el papel de los jóvenes, tanto en la escuela como en el contexto social.

Referencias bibliográficas

- Bauman, Zygmunt (2002). *La sociedad sitiada*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Cajiao Restrepo, Francisco. (1996). Atlántida: una aproximación al adolescente escolar colombiano, *Revista Nómadas*, n.º 4, pp. 1-12.
- Colombia. Congreso de la República. Ley 115 (8, febrero, 1994) Por la cual se expide la Ley General de Educación. *Diario oficial*, p. 32.
- Echeverri, Juan Carlos. (2011) Liberalismo y la educación en los albores del siglo XIX en Colombia, *Revista Analecta Política*, n.º 1, pp. 141-174.
- Foucault, Michel. (2002). *Vigilar y Castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Giroux, Henry. (2004). *Teoría y resistencia en educación*. México D. F.: Siglo XXI Editores.
- Libreros, Daniel. (2000). Globalización educativa y plan de desarrollo, *Revista Educación y Cultura*, n.º 53, pp. 28 – 32.
- Libreros, Daniel. (1999). A propósito del esquema de financiamiento de la universidad pública, *Revista Colombiana de Educación*, n.º 38-39, pp. 65-75.
- Martínez Usarralde, María Jesús (2009). *La educación en América Latina: entre la calidad y la equidad*. Barcelona: Octaedro
- McLaren, Peter. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora; políticas de oposición en la era posmoderna*. Barcelona: Paidós.
- Oraison, Carbo, Gallo y Von, N (2005). *La construcción de ciudadanía en el siglo XXI*. Madrid: Octaedro
- Parra, Castañeda, Delgadillo et al., (1994). *La escuela vacía*. Bogotá: Tercer Mundo Editores
- Parra, Rodrigo. (1997). *Los maestros colombianos*. Bogotá: Plaza & Janes Editores.
- Quesada, Julio. (2006). Filosofía como paradigma educativo para la ciudadanía en el contexto democrático liberal. En Conferencia tenida el 06.12.06 en el Auditorio de la librería José Luis Martínez, del FCE. Guadalajara. Recuperado el 05.05.12 de la base de datos EBSCO – HOST Academic Search Complete.
- Reguillo, Rossana. (2000). *Emergencias de culturas juveniles: Estrategias del desencanto*. Bogota: Editorial Norma.
- Valencia, Fernando (2004). *Conflicto y violencia escolar en Colombia Lectura breve de algunos materiales escritos*. Cali: Universidad San Buenaventura. Recuperado el 05.05.12 de la base de datos EBSCO – HOST Academic Search Complete
- Viscardi, Nilia. (2008) Violencia en las aulas: práctica educativa, conflicto escolar y exclusión social. En: *International Journal of Technology Management & Sustainable Development*; Vol. 7, Issue 3, pp. 237-249. Recuperado el 05.05.14 de la base de datos EBSCO – HOST Academic Search Complete.
- Žižek, Slavoj. (2013) El matrimonio eterno entre Capitalismo y Democracia ha llegado a su fin. En: Entrevista realizada por l'Humanité a Slavoj Žižek el 26 de julio de 2013. (Traducción del francés al castellano por Nicolás Ried).