

Una cartografía sobre la escuela en Colombia desde la perspectiva de la pedagogía crítica

A cartography on the school in Colombia from the point of view of the
critical pedagogy

*Piedad Ortega Valencia**

Resumen:

Este artículo desarrolla una mirada contextual y comprensiva sobre la escuela de sectores populares desde los presupuestos de la pedagogía crítica, asumida ésta como un proyecto ético-político de formación en condiciones de exclusión, múltiples violencias y conflictos. Se organiza en tres apartados: en el primero se analiza contextualmente la escuela en términos de las demandas y funciones que se le formulan, en el segundo se caracteriza la trama de los conflictos en la escuela, y finalmente, se presentan las texturas de la convivencia en relación con la construcción de vínculos escolares.

Palabras claves: Escuela, pedagogía crítica, conflictos, convivencias y vínculos.

Summary:

This article develops a contextual and comprehensive overview on the school of popular sectors from the critical pedagogy perspective, assumed as an ethical-political project of formation in conditions of exclusion, manifolds violences and conflicts. The article is developed in three sections: in the first, the school is analyzed contextually in terms of its demands and functions, in the second the net of the conflicts in the school is characterized and finally, the textures of the coexistence in relation to the construction of scholar links is presented

Key words: School, critical pedagogy, conflicts, coexistence and links

*Profesora de la Maestría en Educación y de la Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en DDHH de la Universidad Pedagógica Nacional. Investigadora del Grupo de Educación y Cultura Política. Bogotá. Doctoranda en Teoría de la Educación y Pedagogía Social de la UNED – España. Email: piedador-tegava@yahoo.es

La escuela en plural

No hay dudas de que la sociedad se ha fragmentado de modo virulento y complejo. Tampoco que las escuelas están atravesadas por esta crisis que permea todo rincón de nuestra sociedad y que muestra un profundo proceso de reconfiguración del espacio público. Encontramos un escenario poblado de escuelas encapsuladas, autorreferidas, guetizadas, pero también de escuelas implicadas con la problemática social, que se interrogan por el otro, por lo excluido. Probablemente no se trate de escuelas puras (integradoras o excluyentes, abiertas o cerradas), sino de escuelas que de modo paradójal son habitadas simultáneamente por formas incluyentes y repulsivas.

(Duschatzky, S; Birgin A., 2001)

Se presenta un análisis sobre la escuela pública ubicada en sectores populares en Colombia. Se trata de desentrañar cómo viven los sujetos pedagógicos sus dinámicas vinculares, con la intencionalidad de interrogar a las escuelas como espacios en los cuales se producen y legitiman procesos de formación. Por ello una pregunta orientadora en este análisis es: ¿qué demandas se le hacen a la escuela y qué funciones cumple en este contexto?

En la última década se le demanda a la escuela de sectores populares con mayor agudeza, discursos y prácticas para que respondan a las siguientes situaciones problemáticas: i) la formación en los derechos humanos, ii) la promoción sobre una sexualidad segura, iii) la prevención sobre el consumo de sustancias psicoactivas, iv) el cuidado del medio ambiente, v) el tratamiento de la violencia intrafamiliar, social y escolar, vi) la incorporación de la democracia, la convivencia y la ciudadanía en el currículo, vii) estrategias para la resolución de los conflictos, y viii) la inclusión de niños y jóvenes en riesgo social, población en condiciones de desplazamiento, en situación de discapacidad; entre otros, que están exigiendo nuevas actuaciones de los maestros para apropiar estas demandas y tramitarlas desde procesos pedagógicos.

Estas escuelas, además de las demandas que se le hacen, se mueven en la tensión permanente entre la exclusión, la desigualdad y la inclusión¹. La exclusión es el proceso de ruptura y quebrantamiento del vínculo social entre el individuo y la sociedad. Para Santos (2003) la desigualdad² implica un sistema jerárquico de integración social caracterizado por el hecho de que aún quien se encuentra en los últimos escalones está adentro y es indispensable para el sistema, así –este adentro- permanezca ocupado por trabajadores mal remunerados y en condiciones de vida precarias. Los más afectados por estas situaciones excluyentes y de desigualdad son las nuevas generaciones de jóvenes, que no encuentran una función laboral específica. En la escuela se implementan programas de asistencia técnica y capacitaciones laborales, orientados por competencias básicas de supervivencia, para quienes se supone no ya marginados, sino definitivamente excluidos. Sostiene Cullen (2004) que ante estas situaciones hay razones valederas para la desconfianza en la escuela:

“Primero, porque la educación es actualmente un fuerte factor de segmentación social y cultural, y no precisamente un factor índice de criterios de equidad en la distribución de los bienes sociales. Segundo, porque la educación aparece hoy como acentuadamente funcional a las necesidades de un mercado de competitividad salvaje y excluyente, y es casi impotente para resistir las formas de vida que impone una sociedad sin trabajo y sin solidaridad. Tercero, porque el mapa educativo del planeta pone pisos cada vez más bajos para el progreso de los “muchos” al menos cuando se leen los índices de analfabetismo, deserción y deterioro de la calidad” (p.55).

La escuela a pesar de estas condiciones, cuenta aún con la capacidad de constituirse como referente para jóvenes, quienes muchas veces no encuentran en sus familias el espacio afectivo y social que los provean de condiciones materiales y subjetivas de protección y contención.

Por ello, estas escuelas agenciadas en una perspectiva de la pedagogía crítica pueden posibilitar emprendimientos para atender estas demandas, activar

sensibilidades en los maestros en la creación de situaciones de diálogo entre la comunidad educativa y sus entornos comunitarios y dinamizar condiciones colectivas, para que se permita habitar este espacio de modo diferente a la reglamentada y estipulada por las políticas educativas.

Encontramos, entonces, que los procesos que involucra la exclusión están profundamente ligados con el análisis de nuevas formas de inequidad social, fruto de los cambios ocurridos con la globalización económica y la inexistencia de los sistemas de protección social. El fenómeno de la exclusión designa a personas que no gozan de los beneficios de la ciudadanía, porque su inserción en el mercado de trabajo se inscribe en la categoría de excedente laboral. Es decir, excluidos son aquellas personas que por razones de las transformaciones en el mercado laboral se convirtieron en desempleados crónicos, empleados en condiciones precarias, autoempleados en situaciones de miseria y, por ello, tienen un acceso restringido a las prerrogativas que puede ofrecer el Estado y al acceso a los bienes y servicios en términos de posesión y adquisición de educación, empleo, recreación, capacitación para el empleo, servicios financieros, entre otros.

Particularmente con respecto a la violencia que afecta a los sectores populares, se evidencia el mantenimiento de una prolongada situación de violencia política que ha dejado un sinnúmero de víctimas de crímenes como el desplazamiento forzado³, asesinatos selectivos de jóvenes, amenazas y hostigamientos a maestros⁴, entre otras, que en su gran mayoría se mantienen en la impunidad. Esta realidad se hace más compleja con la implementación de políticas de seguridad y la ficticia entrada a una era de post-conflicto en el país.

En el contexto colombiano, afirma Pecaute (2003), la violencia se constituye en una experiencia permanente y naturalizada, lo que ha incidido en el afianzamiento de una cultura violenta para dirimir los conflictos, que ha generado el arraigo de una forma de ver y comprender las relaciones sociales, sumado a la historia de exclusión y negación del otro. Sobre estas situaciones particularmente la pedagogía crítica, indica McLaren (1988), tiene entre sus tareas:

“Develar el rol que juegan las escuelas en nuestra vida política y cultural, para lo cual plantea un análisis de las escuelas en doble vía: de un lado, como mecanismo de clasificación en el que grupos seleccionados de estudiantes son favorecidos con base en la raza, la clase y el género; de otro, como agencias para dar poder individual y social (p.196).

De acuerdo a este mismo autor, la escuela, según la pedagogía crítica “es examinada en su medio histórico por ser parte de la hechura social y política que caracteriza a la sociedad dominante” (1988: 195). Paradójicamente ante la existencia de estas situaciones y de las tareas que puede agenciar la pedagogía crítica, se dan también con gran potencia en las escuelas unos modos de producción de escenarios comunitarios, construcción de vínculos, tramitación de conflictos, disposiciones para atender problemáticas psicosociales y el urgente requerimiento de responder por necesidades de subsistencia. Es decir, atender a los procesos de inclusión social y educativa que requieren estos sectores populares.

Algunas de estas escuelas se instituyen y articulan a unos modos de existencia de carácter comunitario. Importante reconocer que en estos sectores se generan unas dinámicas de vida colectiva fortalecidas por vínculos afectivos basados en parentesco, vecindad, proximidad territorial, identidades culturales, afinidades en convicciones políticas y filiacones con organizaciones comunitarias. Según Torres (2002) estas escuelas reactivan prácticas de resistencia en torno a luchas por sus derechos colectivos, reivindicaciones económicas, políticas y culturales que posibilitan el surgimiento de vínculos, redes y proyectos sociales que se salen de la lógica individualista, competitiva y fragmentaria del capitalismo que impone un empobrecimiento material y subjetivo, particularmente en estos asentamientos urbanos populares.

Por otro lado, Duschatzky (1999) plantea que la escuela urbana de sectores populares da cuenta de una subjetividad plural y polifónica. Su presencia en la vida de los estudiantes no supone la dilución de referentes, sino la irrupción de distintos ámbitos de vincularidad y conflictividad en los que se posibilitan

procesos de contención social y simultáneamente nucleamientos de comunidades de confianza y generación de componentes identificatorios de inclusión social.

A partir de estas consideraciones, se asume la escuela como un espacio social para la formación en contextos de exclusión y conflictos. En el presente apartado se hace referencia a una escuela de carácter pública definida en los ciclos de secundaria y media⁵.

Partimos de la concepción sobre la escuela respaldada por Giroux (1990), como una esfera pública⁶ democrática. Este autor afirma que ésta es un espacio de contradicciones y de luchas, en el que los discursos educacionales, las prácticas pedagógicas y todo el campo relacional se entretejen para otorgarle un sentido ético - político a sus fines. En esa medida, encontramos también que las escuelas reproducen la sociedad general, pero, al mismo tiempo, contienen espacios capaces de resistir la lógica dominante de esa misma sociedad.

La visión de democracia que propone Giroux (1990), se orienta a una doble lucha. Acentúa la idea de potenciación pedagógica, y consiguientemente, la organización, desarrollo y puesta en marcha de formas de conocimiento y prácticas sociales dentro de las escuelas. A su vez Giroux enfatiza en la necesidad de transformación pedagógica, con la intención de que maestros y estudiantes requieren educarse para luchar contra las diversas formas de opresión en el conjunto de la sociedad. Por ello se propone la escuela como un espacio social donde las relaciones democráticas forman parte de las prácticas vividas.

De igual manera, esta democracia es entendida como un movimiento social que impulsa la justicia, la cual se sustenta en dos dimensiones: una equivalente de crítica, y la otra referida a una visión dialéctica de la relación que media entre escuela y sociedad. En su particularidad de esferas públicas democráticas, las escuelas se instituyen en espacios sociales de formación donde los estudiantes aprenden los repertorios para tramitar los conflictos, construir procesos de convivencia y agenciar expresiones de solidaridad que constituyen la base para construir formas emancipatorias de vida comunitaria.

Esto significa que la pedagogía crítica asume como punto de partida los problemas concretos con que hoy se enfrenta la escuela⁷. Estas cuestiones son

pertinentes para la condición de los sujetos con respecto a sus procesos de socialización y de formación. En esa medida, la escuela es primordialmente un espacio ético- político de contestación, negociación y conflicto.

En relación al proceso de escolarización propio de la institución escolar, se consideran cuatro ideas fundamentales retomadas de Appel (2000), para ayudar a comprender y desarrollar el concepto de escuela: i) las escuelas no pueden ser analizadas como instituciones separadas del contexto socioeconómico en el que están situadas; ii) las escuelas son sitios políticos involucrados en el control de discursos, y en la construcción de subjetividades; iii) los valores del sentido común y las creencias que guían y estructuran las prácticas en la sala de clases, no son universales a priori, sino que son construcciones sociales basadas en supuestos normativos y políticos específicos; y por último, iv) la socialización dada en la escuela no es un simple vehículo de transmisión del orden social, sino una agencia de control social que funciona para ofrecer formas diferenciadas de enseñanza a distintas clases sociales.

De modo que cuando situamos la escuela en plural, nos apoyamos en estas formulaciones expresadas por Appel y en Duschatzky. Particularmente esta autora argumenta que estas escuelas no se refieren a diferencias visibles en algunas de sus marcas instituidas:

“Currículos, arquitecturas, procedencias sociales de sus alumnos, modos de evaluación o diversos estilos de enseñanza. Las escuelas a las que aludimos son escuelas vividas, subjetivizadas, no por personas consideradas individualmente, sino por grupos sociales inscritos en particulares condiciones de existencia” (Duschatzky, 1999: 21).

Así, que, más que indagar por estos modos en los que la escuela realiza su papel integrador o diferenciador, más que detectar las maneras en las que las tecnologías de poder operan en los discursos educativos, pretendemos capturar los usos y apropiaciones que los estudiantes hacen de este espacio, develar las

tramas de los conflictos que se producen y reconocer en qué texturas de la convivencia es posible afianzar unos modos de vida más vinculantes.

Según Duschatzky (1999), la escuela en este escenario "comienza a perfilarse como una frontera de distinción, como un espacio simbólico que, si bien no repara todas las brechas existentes, introduce nuevas representaciones sobre lo social" (p.38). Se trata, por tanto, de ver la escuela como una institución educativa que tiene la co-responsabilidad ética-política de constituirse en escenario de formación y socialización en el que, como tal, circulan múltiples sentidos, se producen variados aprendizajes, se abre la opción a la negociación de la diferencia y se funda la convivencia como una expresión de la autonomía, la libertad y la dignidad humana.

Asumir la escuela entonces como un espacio social donde se dinamizan propuestas vinculares sustentadas en unos referentes axiológicos, políticos, existenciales y socio culturales, en el que se configuran y cobran sentido las interacciones sociales que allí se producen, es plantear, desde una perspectiva contextualizada, las condiciones que afronta y las demandas que se le exigen en torno al agenciamiento de prácticas de formación.

Las tramas⁸ de los conflictos en la escuela

El conflicto⁹ escolar se constituye en uno de los componentes dinamizadores del proceso de formación en la escuela, lo que hace necesario reconocerlo, asumirlo y releerlo como parte constitutiva de la vida escolar, para recrearlo en su tratamiento y transformación, en el horizonte de avanzar en la construcción de procesos de convivencia.

En este sentido, el conflicto se define como una construcción social en la interacción escolar, donde concurren actores con intereses y necesidades específicas. El conflicto emerge así desde una perspectiva relacional que favorece el entendimiento de las relaciones que se establecen desde los diferentes roles de

los sujetos escolares que cuentan con una historia, un contexto socio-cultural, unas experiencias y sentidos elaborados en su vida cotidiana.

Como toda interacción humana, el acto pedagógico genera conflictos, de ahí la importancia por indagar de qué manera la escuela los entiende y reconoce. En el espacio escolar el conflicto se niega, se castiga, se administra, se invisibiliza, se controla o, en el mejor de los casos –excepcionalmente–, se incorpora como un componente en los procesos de individuación y socialización de los sujetos. Por ello, es necesario interrogarse sobre las formas de afrontar la conflictividad en las relaciones intersubjetivas escolares.

Presentar las tramas de los conflictos en la escuela nos abre la posibilidad de abordar los problemas de la escuela en el tejido de relaciones que puedan tener con contextos específicos, atribuyéndole un papel importante a la dimensión intersubjetiva que vincula a la escuela con prácticas y escenarios comunitarios, con capacidad de decisión en la definición y tratamiento de sus problemáticas.

El conflicto tiene un carácter *desestructurante* de la realidad cuando alguno de los actores asume una postura subordinada o de dominación sobre el otro, ejerciendo así una influencia unilateral, desde la invisibilización y el no reconocimiento del otro en su potencialidad, como sujeto con capacidad de actuación en la construcción social de la realidad.

Por el contrario, el conflicto es *estructurante* cuando en la relación de los sujetos, la interacción se da en el horizonte de construir un consenso vinculante, que plantea la búsqueda del entendimiento de las personas desde un tipo de relación de actuar comunicativo, que dinamice la deliberación de las diferentes posiciones de los sujetos y la negociación cultural de sus significados y representaciones, como posibilidad de construir identidad, valorando la solidaridad y el trabajo cooperado en la interacción social y escolar.

En este marco de reflexión se reconocen en la escuela conflictos por el acceso y permanencia al sistema educativo público-estatal, cuyos factores agravantes son las condiciones estructurales de exclusión y la tendencia a la mercantiliza-

ción de la educación. Asimismo, conflictos por la pérdida de la función social de la escuela, cuyos sentidos son construidos histórica y contextualmente. Se identifica que en estas escuelas, como se ha expresado anteriormente, los estudiantes le demandan que atienda y responda nuevas funciones enmarcadas en los siguientes asuntos: i) les posibilite mejorar las condiciones de vida y tener un futuro mejor, ii) les permita protección y refugio, ante las amenazas del barrio de las que son objeto, iii) les cambie el estigma y las marcas que sobre él recaen como violentos y peligrosos por residir en sectores populares. En suma, estos estudiantes de escuelas de sectores populares le solicitan a la escuela espacios de reconocimiento, estrategias de inclusión social, nuevas experiencias de sociabilidad y la construcción de renovados soportes discursivos que les garantice un territorio para la convivencia.

Desde el direccionamiento de la pedagogía crítica se plantea que la cultura institucional expresa formas de relaciones que potencian o desencadenan conflictos que perpetúan la existencia de espacios sociales autoritarios, en los cuales se imponen lenguajes, normas, sentidos y conocimientos. Pérez Gómez (1999) define la cultura institucional como un espacio formalizado que desarrolla y reproduce su propia cultura específica. Argumenta que esta cultura condensa:

“El conjunto de significados y comportamientos que genera la escuela como institución social. Las tradiciones, costumbres, rutinas, rituales e inercias que estimula y se esfuerza en conservar y reproducir la escuela condicionan claramente el tipo de vida que en ella se desarrolla, y refuerzan la vigencia de valores, expectativas y creencias ligadas a la vida social de los grupos que constituyen la institución escolar” (p.127).

Algunas de las manifestaciones de estos conflictos presentes en la cultura institucional se dan por la identidad y el reconocimiento entre maestros y jóvenes estudiantes. En los primeros por el desprestigio del que son objeto, y los segundos por los anclajes de su identidad juvenil que al parecer se gestan en torno a territorios de convivencia, contención y sobrevivencia.

Si se tienen en cuenta estas consideraciones, se puede afirmar que la conflictividad escolar se hace visible en las siguientes expresiones:

Primera expresión: se relaciona con el conflicto cultural, con el choque entre las lógicas de comprensión e interpretación entre dos mundos de significación y expresión; el mundo social de los estudiantes y los códigos culturales de los maestros. Los proyectos de vida y sociedad que se les propone a los estudiantes son poco creíbles; estos, por su parte, construyen formas y estilos de vida que no cuentan con la aprobación de sus familias ni de sus maestros.

Segunda expresión: se ubica en los conflictos intergeneracionales, es decir, de la comunicación que se establece entre maestros, entre estudiantes, y entre maestros y estudiantes. El conflicto comunicativo se caracteriza como un desencuentro de códigos o sentidos de vida.

Tercera expresión: tiene nexos con el desgano de los estudiantes frente al saber académico o el saber presente en la cultura institucionalizada. Se evidencia en que a los estudiantes les gusta ir al colegio, pero no a estudiar. Es en esta manifestación donde se ubican la marginalidad del maestro frente a la producción y circulación de sus propios saberes y la apropiación de éstos por parte de sus estudiantes.

En estas expresiones los estudiantes están interpelando a la escuela como espacio para el aprendizaje y productora de sociabilidades. Los desencuentros entre el mundo de los maestros y el mundo de los jóvenes se hacen visibles en las siguientes manifestaciones: la cultura escolar se teje por medio de una pedagogía autoritaria, la cual reproduce las desigualdades y estimula la fragmentación de los encuentros sociales, al fomentar la competitividad, el racismo, la violencia y la exclusión. El autoritarismo opera en miradas vigilantes, sonrisas sospechosas y en la inmovilización de los cuerpos. La agresión, la competencia y el poco reconocimiento de la alteridad son los valores que se proponen de referencia, dándose un desplazamiento de las interacciones, donde se limitan las prácticas para el goce, el asombro y la incertidumbre.

Estas expresiones generan conflictos culturales en el choque entre las lógicas de comprensión e interpretación entre dos mundos de significación y expresión: el mundo juvenil y los códigos culturales de los maestros. Los proyectos de vida y sociedad que se les proponen a los jóvenes son poco creíbles. Estos, por su parte, construyen formas y estilos de vida que no cuentan con la aprobación de los adultos. Asimismo, se reconoce el conflicto en las relaciones intergeneracionales, en la comunicación que se establece entre maestros, entre jóvenes, y entre maestros y jóvenes. El conflicto comunicativo se caracteriza por el lenguaje de la sospecha, de la acusación y de la sanción, en las identidades que se desean, se prescriben y se normatizan para poder ser intervenidas desde unos discursos morales sobre el cuerpo, la sensibilidad y la estética.

Con el reconocimiento de estas expresiones, la pedagogía crítica, de acuerdo con Giroux (2003), trabaja por recuperar el sentido de la escuela pública como ejercicio consensual, como lugar donde se puede practicar, debatir y analizar las habilidades de la democracia. Se trata de asumir, de acuerdo con este autor, el lenguaje de la posibilidad, en lugar del lenguaje de la descalificación, donde la escuela se constituya en un espacio social posible, es decir, genere dinámicas de interacción comunicativa en las que se puedan enseñar formas particulares de conocimiento, de relaciones sociales y de valores, con el fin de formar a los estudiantes para que ocupen el lugar que les corresponde dentro de la sociedad, desde el ejercicio democrático del poder y no desde una postura de subordinación ideológica y económica.

Tanto el vínculo como el conflicto son motores que permiten el desarrollo de discursos y prácticas con una finalidad, de acuerdo con McLaren (1995), de carácter emancipatorio al reconocer la diferencia y cuestionar los centros de la propia discursividad.

La vincularidad y, por consiguiente, los modos de convivencia suponen entender la interacción como un actuar, convencidos de que el otro es tan legítimo como uno. Exigen reflexividad, conciencia y aceptación del otro en sus diferentes modos de ser, hacer, tener y sentir; como también considerar los diferentes sujetos en sus distintas maneras de configurar espacios sociales y generar dinámicas

en las que se expresan la tensión vincularidad <=> conflictividad. Esta actitud vigilante y reflexiva facilita que los sujetos, en su interacción, reconozcan estos conflictos para transformarlos en la escuela desde acciones democráticas instituyentes.

Los maestros configuran sus prácticas, discursos y proyectos en un espacio diverso, plural y desigual, donde cada uno de los sujetos se encuentra y desencuentra permanentemente en sus interacciones producidas y sostenidas por la cultura escolar. Cultura que tramita unas formas de ser y hacer de la escuela, en la construcción de sentidos que recrean la condición de los sujetos como seres pensantes, sensibles y actuantes.

En el espacio escolar se expresan formas de relación que desencadenan o potencian conflictos y perpetúan la existencia de ambientes autoritarios. Por tradición, el autoritarismo ha sido encarnado por las instancias directivas y maestros, pero en la configuración actual del conflicto es encarnado también por los estudiantes, ya que ellos desde diferentes expresiones y prácticas redefinen los sitios de poder en la escuela y, de este modo, mantienen y profundizan las lógicas autoritarias.

Los controles en la escuela circulan en los cuerpos de sus estudiantes, en las prácticas y rituales escolares como reguladoras de espacios, tiempos y saberes; prácticas que perpetúan un orden institucional, que no crean, no transforman, no transgreden. Por esto la tendencia uniformadora y homogeneizante de la escuela de asumir las relaciones y las grupalidades en una lógica discriminatoria, en una invisibilización excluyente de cada uno, en la que los contenidos que se le asignan a la norma están referenciados a partir de la obediencia, la internalización y cumplimiento de reglas cargadas de autoritarismo, represión y culpa.

Sin embargo, la diferencia existe y persiste en visibilizarse y confrontarse. Las diferencias rompen estructuras, incomodan, desestabilizan, abruman, generan impotencias. Por ello, a pesar de la tendencia uniformadora de la institucionalidad educativa y de sus gramáticas homogenizantes, ella misma está siendo transformada por las prácticas de resistencia de sus estudiantes, asumidas en sus

maneras de participar, en sus modos de vida que reorganizan espacios y tiempos, en sus acciones simbólicas que ponen a disposición un repertorio de dinámicas de socialización que se instauran en y desde la heterogeneidad y diferencia de sus interacciones.

Señalar la necesidad del aprendizaje en la tramitación de los conflictos significa la necesidad de darle un tratamiento pedagógico que nos permita construir los dispositivos específicos para asumirlo y convertirlo en dinámica de cambio subjetivo y en los procesos de socialización mediante actividades que reconstruyen tejido social. La escuela de sectores populares se asume desde un proceso de negociación cultural, como eje metodológico que permite reconstruir una pedagogía de la confianza, que sea capaz de negociar con lo diferente y de enfrentar las desigualdades y las exclusiones sociales, de reconstruir la solidaridad como un nuevo lugar de la acción humana.

Es a través de la reflexión colectiva, de la interlocución y del reconocimiento del conflicto como tensión fundamental de la naturaleza humana y social, que se logra generar un proceso reflexivo, fortaleciendo las redes comunicativas y posibilitando la apropiación y vivencia de los valores inmersos en los derechos humanos, la democracia y la convivencia. Es necesario asumir el conflicto desde una construcción que deleve la diferencia, la desigualdad, la subordinación, la marginalidad y las formas de ejercicio del poder que circulan en la escuela como espacio social.

Las texturas de la convivencia

Para nuestra propuesta pedagógica, la relación con el otro no es una relación contractual o negociada, no es una relación de dominación ni de poder, sino de acogimiento. Es una relación ética basada en una nueva idea de responsabilidad. Es una pedagogía que reconoce que la hospitalidad precede a la propiedad, porque quien pretende acoger a otro ha sido antes acogido por la morada que él mismo habita y que cree poseer como algo suyo.

(Fernando Bárcena & Joan-Carles Mélich: 2000)

Las múltiples configuraciones de la cultura¹⁰ ponen en evidencia la creación de novedosas grupalidades, la semiotización de la vida cotidiana, la ausencia de proyectos a largo plazo y los nuevos procesos en la constitución de subjetividades. Estos procesos se expresan simultáneamente en la normatividad que establece la escuela para intentar regular en los estudiantes, sus cuerpos, sus ritmos, sus gestos, sus hábitos y, a su vez, en la puesta en escena de los rituales institucionales, que son asumidos por los estudiantes como prácticas estéticas para transgredir el orden instituido.

Los rituales, según McLaren (1995), incorporan un repertorio de preferencias o señales que se centran en torno a reglas. Los rituales pueden invertir las normas y valores del orden social dominante, operan con códigos, ciertos mensajes cifrados que pretenden transgredir los espacios institucionales desde prácticas transgresoras (contestación – conflicto) y hacen cuestionamientos en las maneras como opera el poder y los circuitos de dominación.

La escuela pocas veces reconoce las prácticas culturales propias de los estudiantes. En este desconocimiento ignora sus historias, sus sueños, sus expectativas y, en esa medida, los debilita en sus búsquedas por encontrar un lugar y un sentido a sus apuestas de vida.

Cuando la comunidad educativa se enfrenta al decisivo reto de construir procesos de convivencia, surgen interrogantes en los maestros sobre: ¿cómo construir convivencia en la escuela?, ¿qué elementos utilizo para desarrollar prácticas de convivencia con los estudiantes?, ¿de qué manera el ejercicio democrático afecta la cotidianidad escolar?, ¿la escuela refleja en sus prácticas cotidianas elementos democráticos?

En el desarrollo de estas preguntas es importante establecer la relación entre escuela-convivencia-pedagogía, en un contexto donde la actuación del maestro no esté exclusivamente vinculada a un determinado saber, sino a una actuación más abierta y de mayor responsabilidad sobre las interacciones sociales, culturales y comunicacionales que se producen en el espacio escolar.

De ahí la necesidad de reconfigurar en la escuela los discursos y prácticas sobre la convivencia, para que se puedan atender problemáticas como el aumento de poblaciones en condiciones de desplazamiento, jóvenes en procesos de reinserción, proyectos como "volver a la escuela" que atiende jóvenes en extraredad, el aumento de estudiantes con necesidades educativas especiales, procesos de alfabetización de adultos, poblaciones indígenas urbanizadas, diferentes formas de expresión de la violencia, la urgencia por atender una capacitación para el empleo, las insatisfacciones existenciales, la desadaptación social, estudiantes desgarrados por el consumo y marcados por el paso en centros de rehabilitación.

El presupuesto principal de este apartado es que los sentidos ético-políticos de la convivencia escolar, de acuerdo con Ruiz Silva (2009), dependen de la posibilidad de construir mecanismos, procedimientos, instrumentos, pero también relatos, puntos de vista y espacios de participación libres de coacción (entendida como negación del otro y como anulación de su capacidad de elección). Dependen igualmente, del reconocimiento de todos los involucrados en el proceso formativo y del fomento del debate público sobre los asuntos que afectan los intereses vitales de los actores de la escuela.

Por sentido ético-político de la convivencia escolar se entiende la posibilidad de dotar de significado compartido discursos y prácticas de los mundos sociales y simbólicos de la escuela desde presupuestos tales como la inclusión social, la justicia y la solidaridad, referenciados a partir de una pedagogía crítica, donde la ética nos sensibilice y la política nos movilice. En esta orientación pedagógica afirmamos que un sentido ético-político de la convivencia exige recrear y aceptar las diferencias siempre y cuando las peculiaridades de los otros no nieguen o imposibiliten las propias. Los esfuerzos de una escuela dirigidos hacia un auténtico reconocimiento de sus actores pasan, en buena medida, por la construcción colectiva de territorios de expresión cultural y estética; de espacios de deliberación y participación y de ámbitos de solidaridad. Los proyectos de convivencia escolar articulados colectivamente permiten definir nuevos sueños y proyecciones y dar un significado renovado a todo aquello que se quiere contener.

Agenciar procesos de convivencia escolar en esta orientación de la pedagogía crítica, significa nombrar una pedagogía que sabe habitar la diferencia, una pedagogía como práctica de la conversación, que nombra mundos posibles, donde nos hacemos cómplices en la justicia, responsabilidad y hospitalidad. Una pedagogía ética¹¹ como un saber hacer, un saber estar y un saber dar en el encuentro; como lo expresa el poeta mexicano Octavio Paz "en el amor no basta dar, hay que darse". De allí la ética con la que el sujeto entrega y recibe: una ética de la reciprocidad.

Para los estudiantes, algunos mensajes y contenidos que transmiten los maestros son inservibles, increíbles, inviables e ilegítimos. Asimismo, los maestros padecen los cambios culturales que acontecen en éstos, con lo cual se presentan grandes desencuentros que los incomodan, los violentan, les generan impotencias y fragmentan sus relaciones. Dan cuenta de ello los planos y expresiones en los que se ubica la conflictividad escolar y la desestructuración de la convivencia. La capacidad de la escuela de interpelar el ser, querer, estar y hacer de los estudiantes tiene que ser tomada como un terreno frágil, como una contingencia inscrita en un tejido social profundamente fisurado.

La escuela es uno de los espacios en los que las identidades de los estudiantes de los sectores populares se construyen en relación con el territorio barrial y los consumos globales. Para ellos, la cotidianidad está condicionada por el peso de lo local, las relaciones cara a cara, la desestructuración de lo público y la disolución de la familia, dando forma a códigos, lenguajes, simbolizaciones e imaginarios desde los cuales se pueden percibir, comprender y expresar rupturas y diferencias culturales, políticas e ideológicas, en la constitución de los estudiantes como sujetos sociales, mediada por circunstancias de conflicto. Como lo expresa Giroux (1998):

"La escuela acalla activamente a los estudiantes a través de ignorar sus historias, de encuadrarlos dentro de clases con expectativas mínimas y de negarse a proporcionarles conocimientos relevantes para ellos. La escuela no nombra, ni reconoce a los estudiantes como sujetos sociales y por lo tanto

portadores de deseos, derechos, saberes y responsabilidades, la escuela los margina en el desconocimiento de sus discursos, prácticas y proyectos; sin embargo ir a este espacio significa para los estudiantes posibilidades de articulación social, de socialización, les implica inscribir sus identidades y negociarlas en los colectivos” (p.81).

Encontramos asimismo que las experiencias de relación social de los sujetos pasa por su sensibilidad, corporeidad, consumos y por las expectativas de vida que permanentemente las están negociando con sus pares y sus modelos de referencia. Como lo plantea Maffesoli (2004), sus éticas están referidas a la autoafirmación de la subjetividad en y con el grupo, a la apropiación y defensa de la territorialidad como espacio simbólico donde se construyen identidades que se instalan desde el predominio de sus experiencias estético/sensibles (lo corporal, lo táctil, lo visual, la imagen, lo auditivo).

El encuentro con el “otro” en la escuela nunca es de armonía, siempre es de tensión, de conflicto. Reconocer las diferencias de los otros nos genera miedos, angustias, como también tiernas y solidarias complicidades. Es por ello que se hace necesario que se asuma al sujeto, no desde la desconfianza, sino en la incertidumbre y la esperanza, apostarle a un nosotros a partir de la diferencia y el conflicto.

Nos plantea Martín-Barbero (2002) que los sujetos de la educación en la actualidad sufren una constante inestabilidad en su identidad y una fragmentación de la subjetividad. Las instancias de regulación se sostienen en una base de autoridad muy frágil, dadas las dinámicas en las estructuras de socialización y en la crisis de referencia por parte de los adultos (padres, madres, maestros y directivos). Estamos ante un sujeto cuya autoconciencia es muy problemática, porque el mapa de referencia de su identidad ya no es uno solo, pues los referentes de sus modos de pertenencia son múltiples y, por tanto, es un sujeto que se identifica en diversos ámbitos, espacios, oficios y roles.

Por eso, hoy los estudiantes se resisten a colocarse en el lugar en el que los sitúa la escuela y prefieren establecer prácticas transgresoras, conformar

grupales por fuera del orden establecido y crear proyectos alternativos a los estipulados por la organización escolar. Los estudiantes se resisten a quedarse en una posición de marginalidad y sumisión y luchan por constituirse como sujetos de la enunciación, sujetos para el diálogo y la diferencia.

Los libretos de la convivencia

El uso de la convivencia ha llevado necesariamente en la escuela al empleo de una variedad de formas de interpretación, simbolización y organización de las diferencias conceptuales que determinan su aplicación en las relaciones sociales escolares y perfila una crítica a la existencia de una única postura teórica contemplada en los manuales de convivencia¹².

La convivencia se instala en todas las prácticas cotidianas e institucionales de la vida escolar, como un ámbito de construcción participativa de lo público, determinada por contextos concretos de conflictividad. Asimismo, plantea la articulación de tres elementos: los mitos culturalmente disponibles que evocan representaciones múltiples de conflictividad y convivencia. Las prácticas normativas que se expresan en doctrinas religiosas, educativas y administrativas en las que se develan construcciones de poder, autoridad, disciplina y democracia y el campo de las interacciones donde se experimenta la alineación, la marginalidad, la exclusión y las posibilidades de transformación de los sujetos en sus diversas dimensiones.

Asimismo, los discursos y prácticas de la convivencia reconocen las trayectorias y dinámicas propias de las escuelas, por lo que se plantea que en estas tramas circulan todo el entramado de la cultura escolar permeando los modos de organización y gestión de los equipos directivos, problematizando los poderes instituidos en éstos, así como la inserción en los procesos de producción de conocimiento y en el agenciamiento de los procesos de socialización escolar.

Este escenario de análisis le implica a la escuela pensar cómo opera la convivencia en su interior, dado que en ésta confluyen las construcciones y posi-

ciones personales desde los esquemas, representaciones, experiencias, intereses, valores, ideales y subjetividades que se ponen en juego con el otro en el proceso de socialización, en las maneras particulares de acceder al entendimiento y conocimiento de sí mismo y de las cuestiones del mundo. Refleja, igualmente, que la convivencia transita en la escuela en dinámicas, procesos y fundamentalmente como racionalidad normativa, que aparece como un libreto, en el que todo está estipulado, reglamentado, formalizado. Esta racionalidad crea una serie de dispositivos visibilizados en equipamientos disciplinarios como estructuras organizativas, manuales y rituales. A su vez estos dispositivos tienen su asiento en los discursos restrictivos y legitimadores de miedos y en la manera como el territorio escolar ha sido instalado, percibido y apropiado por los jóvenes y niños que circulan en él. Algunas de las imágenes que dan cuenta de la escuela como una ciudadela cerrada, intimidatoria, con una arquitectura "defendible" de las manifestaciones de los conflictos barriales es la existencia de rejas, candados, muros, policías y la existencia de una vigilancia permanente.

La multiplicidad de dispositivos que el cuerpo social escolar crea y estructura, están arraigados en la normatividad que pretende disciplinar mentes, cuerpos, comportamientos, actitudes, expresiones, es decir, integrar homogeneizadamente a maestros y estudiantes. Este disciplinamiento se ejecuta fundamentalmente en el terreno de los imaginarios y las representaciones sociales, producidas por la proliferación de mensajes y símbolos a través del circuito espacial y relacional, cuya finalidad es la ordenación de la heterogeneidad.

La convivencia en la escuela requiere la construcción de formaciones grupales, las cuales son asumidas, según Souto (2000), como construcciones específicas, peculiares, que se conforman en los procesos dinámicos, a partir de las interacciones entre los sujetos, en localizaciones espacio-temporales y en contextos institucionales y sociales particulares. Surgen y pueden ser estudiadas desde distintas perspectivas de análisis (social, síquico, político, cultural) y en diversos niveles de significación. Al referirse al concepto de grupo, Souto (2000) lo remite a:

“Un juego dialéctico, del movimiento constante, de las progresiones y regresiones propias de todo sistema complejo y dinámico. No hay un estado ideal como punto final de un progreso lineal. Hay una posibilidad de devenir, de construirse, de autoorganizarse abierta y flexiblemente” (p.53).

Las formaciones grupales, de acuerdo a Souto (2000), ofrecen, junto con las formaciones institucionales, modos de apuntalamiento psíquico a los sujetos, matrices de relación y de socialidad en las cuales inscribirse, en los que se posibilitan generar formas propias de responder dinámicamente a los mandatos sociales, a las demandas institucionales y a las necesidades y los deseos individuales.

La escuela en sus prácticas vinculares

Asumir la escuela como constructora de vínculos significa reconocerla como una instancia de producción cultural, política y ética, implicada de acuerdo con Cullen (2004)

“En las formas de producción de subjetividades, en los procesos de construcción y circulación de valores y generación de prácticas sociales; también como el lugar de reconocimiento mutuo de dignidades, de cuidado del otro en su singularidad material, síquica, social y corporal” (p.117).

Es importante destacar que la construcción del vínculo desde la pedagogía crítica, es una dimensión con sentido de temporalidad, procesos e interacciones, generados en medio de conflictos y tensiones. La vida grupal en todo proceso social se configura en una dinámica múltiple, heterogénea, soportada en estructuras síquicas, en la existencia de comunidades identitarias, políticas, organizativas, de carácter filial, emocional o de sobrevivencia.

El sujeto se entiende configurado por una trama compleja de vínculos y relaciones sociales que están condicionadas histórica, espacial y culturalmente. El

sujeto se constituye como tal en el proceso de interacción, entendido como un interjuego en el cual emociones, corporalidad, lenguaje y fines configuran redes vinculares que posibilitan el encuentro entre sujeto, grupo e institución, sosteniendo las tramas de lo social. Significa, entonces, comprender por parte de los maestros estas prácticas vinculares desde una actuación más abierta y de mayor responsabilidad, en las que se asuma las interacciones sociales, culturales y comunicacionales que se producen en el espacio escolar. En este horizonte, la construcción de vínculos escolares puede estar intencionada como:

- Proceso de construcción de comunidades a partir de unas condiciones etáreas (jóvenes, niños, adultos) que asumen la dinamización de proyectos de vida colectivos, respaldados por unos principios éticos de justicia y solidaridad.
- Campo de interacción, construcción y expresión de subjetividades individuales y grupales relativas a los contextos culturales de la escuela y en concordancia con los contextos y demandas de los sujetos allí implicados.
- Ejercicio del sujeto en relación con otros, mediado por espacios, tiempos, territorios, corporeidades y consumos.
- Dinámicas generadas en el mundo de la vida y productoras de comunidades. Ciudadanía del encuentro y de rituales cotidianos.

Considera Mejía (1995) que la socialización en la escuela se establece bajo el supuesto de las relaciones sociales escolares, que deben estar a la base de una nueva sociabilidad que hace mucho más énfasis en la aceptación del otro/a diferente, en el pluralismo y en la posibilidad de acuerdos, en una disposición permanente de cambio.

Es este proceso el que permite a maestros y estudiantes sus encuentros o desencuentros, el reconocimiento de sus diferencias o la invisibilización de éstas; a su vez, este proceso posibilita el develamiento de sus concepciones del mundo y trayectos de vida, con lo cual cobra vital importancia en tanto estas concepciones son determinantes en sus opciones sociales, en la comprensión crítica de sus

actuaciones y su posicionamiento como sujetos, lo que implica formas de representarse y de asumirse.

La socialización en la escuela la mayoría de las veces se transmite a través de una pedagogía autoritaria, donde se reproducen las desigualdades, se fragmentan las relaciones sociales y se asume la alteridad desde la negación del otro mediante la competitividad, el racismo, la violencia, la exclusión, la imposición de modelos autoritarios y la incorporación de procesos de subjetivación social que se mueven entre políticas de segregación y discriminación, que lo único que demuestran son los miedos e impotencias que se tienen en los encuentros entre heterogéneos.

De ahí que los vínculos escolares pueden ser recreados como un ámbito de construcción ética, articulada a la formación de la subjetividad y de las identidades. Dichos vínculos representan unas formas de vida social y están insertos en las estructuras de poder manifiestas en la escuela. Recogen un conjunto de prácticas, sistemas simbólicos, representaciones, normas y valores sociales que la escuela elabora implícita o explícitamente a partir del relacionamiento entre los sujetos que allí convergen. Con estas implicaciones, la manera como se construyen los vínculos no es neutral, pues ella contiene una ideología determinada, concretada en configuraciones de poder, así como en visiones del mundo que respaldan o deslegitiman los procesos de inclusión educativa y social.

Apostarle a la construcción de vínculos escolares significa reconfigurar las relaciones sociales, a fin de que posibiliten el reconocimiento de las identidades fluctuantes, fronterizas de estudiantes y maestros, legitimar sistemas de regulación social construidos colectivamente, abrir las puertas de la escuela a la vida, generando espacios donde realmente se aprenda a vivir con los otros, espacios donde circulen las narrativas construidas por cada uno de los actores educativos, narrativas que permitan ver la singularidad de éstos. Sin singularidades no es posible la diferencia.

Desde una intencionalidad política y ética se justifica entonces que se generen dinámicas de vincularidad donde se construyan significados de vida para

maestros, estudiantes y actores comunitarios y que, asimismo, estas dinámicas sean escenarios para la constitución de identidades colectivas, que hagan posible la apropiación de espacios, el sentido de pertenencia, la construcción de nichos afectivos y la configuración de nuevas subjetividades.

De ahí que la pedagogía crítica para estos tiempos requiere producir la comprensión del otro desde prácticas reflexivas, hermenéuticas y de compromiso. Por ello, la pedagogía introduce el cuidado formativo del otro, es una pedagogía de la solicitud, es una pedagogía de la alteridad (Bárcena, 2005). Asimismo, nos exige apropiarnos de nuevas maneras de sensibilidad y compromiso social, saber transitar en cada uno de los mundos posibles que asisten a la escuela, reconstruir este espacio de una manera más cercana, amorosa y cómplice para cada uno de los que la habitan, agenciando comunidades solidarias desde la construcción de una pedagogía crítica, fundada en principios como la dignidad y la justicia.

La escuela es un espacio vital para la formación de los sujetos que asisten a ella. Por ello el desafío es que se le reconozca como un espacio que convoca y acoge a los niños, a la juventud y a aquellos actores interesados en desarrollar procesos de socialización, recreación y recontextualización de conocimientos. A la escuela le implica trazar nuevas cartografías que le posibiliten entender las historias particulares, los intereses subjetivos y los mundos privados que entran en juego en la pedagogía del salón de clases, en el juego del acto educativo del ¿por qué yo educo al otro?

De esta manera McLaren (1984) expresa que la pedagogía crítica proporciona dirección histórica, cultural, política y ética para los involucrados en la educación que aún se atreven a tener esperanza. Por ello, escuelas ubicadas en sectores populares se constituyen para los jóvenes que la habitan, en un anclaje material y simbólico, en territorios de reconocimiento, espacios donde se pueden enseñar formas particulares de conocimiento, de relaciones sociales y de valores, con el fin de formar a los estudiantes para que ocupen el lugar que les corresponde en la sociedad desde una postura de poder intelectual y no desde posiciones de subordinación ideológica y económica.

Escuelas como territorios de convivencia, en las que se puede garantizar el aseguramiento y la obtención de mejores condiciones de vida, adscripción social e institucional, acceso a procesos de socialización. Asimismo, como lugares para la resistencia, entendida ésta como potencia e invención de prácticas movilizadoras de vida comunitaria. Ir a la escuela en los sectores populares es referente y anclaje de inclusión social.

Notas

¹ En Colombia las políticas educativas sobre la inclusión están orientadas para atender la población vulnerable situada en los sectores populares. Se destacan como estrategias o programas de inclusión las siguientes: "volver a la escuela o aceleración del aprendizaje", "formación en competencias laborales", "alfabetización", "capacitación para atender a poblaciones en condición de desplazamiento y con necesidades educativas especiales".

² En Colombia, el incremento de las desigualdades sociales es el resultado de las transformaciones del mundo del trabajo, de la creciente concentración de la riqueza y de la redefinición del lugar de intervención del Estado en modalidades de asistencia mínima, donde las poblaciones de los sectores populares no cuenta con protecciones en todos los ámbitos; algunos reciben planes sociales, pero además de ser precarios son insuficientes y no acogen a toda la población.

³ Las escuelas de sectores populares son las mayores receptoras de población en condición de desplazamiento.

⁴ En el contexto colombiano subsisten, en escasa proporción, las investigaciones y las sistematizaciones de las experiencias de los maestros que trabajan en zonas de conflicto y, en especial sus percepciones y vivencias como víctima de la violencia política. Predomina, de forma significativa, información estadística sobre la situación de amenaza, homicidio, desplazamiento o reubicación de maestros que desempeñan sus funciones en dichas zonas. Estos indicadores son preparados por las diferentes entidades sindicales de maestros a nivel distrital, departamental y nacional. De igual manera, las Secretarías de Educación poseen información sobre los maestros que han solicitado traslado de sus puestos de trabajo por amenaza. En este caso la Federación Nacional de Educadores (FECODE) señala que los maestros asesinados entre enero de 1990 y septiembre de 2001 suman alrededor de 428 y, en situación de desplazamiento, se registran 368 casos.

⁵ La Ley General de Educación expedida en Colombia en el año 1994, organiza los ciclos de educación formal de la siguiente manera: Educación pre-escolar (grado cero obligatorio), educación básica, primaria (1º-5º), secundaria (6º-9º), educación media (10º y 11º).

⁶ Lo público en la escuela se asume como un espacio relacional que se constituye éticamente en la interpelación del otro y que nos responsabiliza como maestros en el direccionamiento de un proyecto formativo.

⁷ Particularmente se ha enfatizado en las problemáticas de la exclusión y cómo las políticas de inclusión que son definidas por el estado se quedan en formulaciones jurídicas sin atender a estas situaciones que demandan estrategias y emprendimientos concretos.

⁸ Por tramas entendemos esas articulaciones que nuclean a los sujetos con el mundo de la vida y con el mundo escolar, expresando la pluralidad de prácticas, relatos, discursos y proyectos. También pueden ser comprendidas como dinámicas constitutivas de sujetos en sus dimensiones individuales y colectivas

⁹ Es importante anotar que el conflicto se constituye en un eje temático de alta recurrencia en las dinámicas agenciadas por las prácticas pedagógicas de colectivos de maestros y en espacios de formación. Asimismo en contextos de estas escuelas ubicadas en sectores populares es un ámbito de vital importancia. Por ello se intenta presentar sus tramas en la escuela, en los modos como se vivencia, se produce y se tramita.

¹⁰ Puede leerse la cultura como clave estructurante en la construcción de sentidos, tejido de valores, creencias, códigos, símbolos y signos, que permiten a los sujetos interactuar, reconocerse y diferenciarse; sistemas de significación que contienen y desarrollan modos de pensar, sentir y actuar construidos en los espacios de socialización.

¹¹ En tanto que es ética, la pedagogía no está desligada de los problemas que afectan a los hombres concretos, sino que brota de ellos, de su derecho a una vida digna y justa, de su derecho a decir *su palabra*, la palabra del pasado, de la tradición; la palabra transformadora del presente, la que desvela la realidad y le permite descubrir las contradicciones que le impiden ser hombre o mujer, pero también la palabra del futuro todavía no dicha, la palabra de la esperanza (Freire, 1998).

¹² Son dispositivos dispuestos, organizados y planificados para garantizar el orden social en la escuela. El reglamento o manual de convivencia debe contener una definición de los derechos y deberes de los alumnos y de sus relaciones con los demás estamentos de la comunidad educativa. En particular, debe contemplar los siguientes aspectos:

- Reglas de higiene personal y de salud pública que preserven el bienestar de la comunidad educativa, la conservación individual de la salud y la prevención frente al consumo de sustancias psicotrópicas.
- Criterios de respeto, valoración y compromiso frente a la utilización y conservación de los bienes personales y de uso colectivo, tales como equipos, instalaciones e implementos.
- Pautas de comportamiento en relación con el cuidado del medio ambiente escolar.
- Normas de conducta de alumnos y profesores que garanticen el mutuo respeto. Deben incidir la definición de claros procedimientos para formular las quejas o reclamos al respecto.
- Procedimientos para resolver con oportunidad y justicia los conflictos individuales o colectivos que se presenten entre miembros de la comunidad. Deben incluir instancias de diálogo y de conciliación.
- Pautas de presentación personal que preserven a los alumnos de la discriminación por razones de apariencia.

Bibliografía

- APPLE, M. (2000) *Teoría crítica y educación*. Miño y Dávila editores. Madrid
- BÁRCENA, F. (2005) *La experiencia reflexiva en educación*. Paidós. Barcelona
- (1997) *El oficio de la ciudadanía. Introducción a la educación política*. Paidós. Barcelona.
- BÁRCENA, F., MÉLICH, J.C. (2000) *La educación como acontecimiento ético*. Paidós. Barcelona.
- CULLEN, C. (2004) *Perfiles ético-políticos de la educación*. Paidós. Buenos Aires.
- (1999) *Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro. Bases para un currículum de formación ética y ciudadana*. Novedades Educativas. Buenos Aires.
- DUSCHATZKY, S. (1999) *La escuela como frontera*. Paidós. Buenos Aires.

- DUSCHATZKY, S., BIRGIN A. (2001) *¿Dónde está la escuela? Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia*. FLACSO- Manantial. Buenos Aires.
- ESTRADA, J. (2003) *La contra-revolución educativa. Política educativa y neoliberalismo en el gobierno de Álvaro Uribe Vélez*. Colección espacio crítico. Bogotá.
- FREIRE, P. (1998) *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI. México.
- GIROUX, H. (1990) *Los profesores como intelectuales*. Paidós. Barcelona.
- (1997) *Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas*. Paidós. Barcelona.
- (2003) *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. Siglo XXI. Buenos Aires.
- (2003) *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza*. Amorrortu. Buenos Aires.
- IRIARTE, F. (1999) La salud mental del docente como mediación del proceso enseñanza-aprendizaje. En: *Psicología desde el Caribe*. Barranquilla: Universidad del Norte, No. 2-3.
- MARTÍN-BARBERO, J. (2002) Jóvenes: Comunicación e identidad. En: Revista de cultura OEI. *Pensar Ibero América*, No. 1. Disponible en: www.oei.es/pensariberoamerica/ric00a03.htm
- MCLAREN, P. (1995) *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna*. Paidós. Buenos Aires.
- (2003) *La escuela como un performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*. Siglo XXI editores. México.
- (1984) La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación. Siglo XXI editores. México.

- (1998) *Pedagogía, identidad y poder. Los educadores frente al multiculturalismo*. Ediciones Homo Sapiens. Rosario.
- MCLAREN, P., GIROUX, H. (1998). *Sociedad, cultura y educación*. Miñó y Dávila editores. Madrid.
- MEJIA, M. (1995) *Educación y escuela en el fin de siglo*. CINEP. Bogotá.
- (2004) *La globalización educativa reconstruye el sujeto de la modernidad*. En: LAVERDE, M., et al. Debates sobre el sujeto. Perspectivas contemporáneas. Universidad Central. Bogotá.
- (2005) Los movimientos pedagógicos en tiempos de globalizaciones y contrarreforma. Revista *Nodos y Nudos*, No. 18. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.
- (2006) *Educación (es) en la (s) globalización (es) I. Entre el pensamiento único y la nueva crítica*. Desde Abajo. Bogotá.
- MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. (1994) *Ley general de educación*. Bogotá. Disponible en: www.mineduacion.gov.co
- MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. (2005) *Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables*. Bogotá. Disponible en: www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/article-91127.html
- ORTEGA, P., PEÑUELA, D., LÓPEZ, D. (2009) *Sujetos y prácticas de las pedagogías críticas*. Editorial el Búho. Bogotá.
- PECAUT, D. (2003). *Crisis y construcción de lo público. Violencia y política en Colombia. Elementos de reflexión*. Universidad del Valle. Cali.
- PÉREZ, A. (1999) *Socialización y educación en la época posmoderna. Ensayos de pedagogía crítica*. Editorial Laboratorio Educativo. Caracas.
- RUIZ SILVA, A. (2009) ¿Qué contiene una escuela? Sobre la dimensión política de la convivencia escolar. En: Revista latinoamericana de educación inclusiva. Ed: Red iberoamericana de investigación sobre cambio y eficacia escolar, RINACE Vol. 1.

- SANTOS, B. (2003) *Globalización y democracia*. Ponencia presentada en el foro social temático. Cartagena
- SOUTO, M. (2000) *Las formaciones grupales en la escuela*. Paidós Educador. Buenos Aires.
- TENTI, E. (2005) Educación y desigualdad. En: *Revista Colombiana de Educación*, No. 25. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá.
- (2008) Dimensiones de la exclusión educativa y políticas de inclusión. En: *Revista Colombiana de Educación*, No. 54. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá
- TIRAMONTI, G. (2004) (Comp.). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela*. Manatíal. Buenos Aires.
- TORRES, A. (2002) Vínculos comunitarios y reconstrucción social. En: *Revista Colombiana de Educación*, No. 43, Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.
- ZAMBRANO, A. (2005) *Didáctica, pedagogía y saber*. Magisterio. Bogotá.

