

LA PARTICIPACIÓN JUVENIL EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR

***RE-CREO EN LA EDUCACIÓN***

**OJOS BIEN ABIERTOS:  
¡ESTE ES MI MEDIO DE EXPRESIÓN!**

**La participación juvenil en la  
construcción de la convivencia escolar**

**Ariel Gómez\***

**Instituto Popular de Capacitación -IPC**

**Medellín, 2012**

---

\* Licenciado en Ciencias Sociales, Aspirante a Magíster en Educación y Desarrollo Humano. Investigador y Educador del IPC

**OJOS BIEN ABIERTOS: ¡ESTE ES MI MEDIO DE EXPRESIÓN!**  
**La participación juvenil en la construcción  
de la convivencia escolar**

Save the children en Colombia  
Peter la Raus  
Director

Alejandra Bravo  
Oficial Programa Educación

María Inés Cuadros Ferré  
Gerente de Programas

**Autoría**

Instituto Popular de Capacitación IPC  
Ariel Gómez

**Coordinación del proceso de sistematización**

Gloria María Bustamante Morales  
Corporación Educativa Combos

**Fotografías:** Alexander Cardona Galeano

Diseño y diagramación: Virtual Publicidad

Este libro se imprime en el marco del proyecto "Promoción de la educación y protección de niños y niñas afectados por la violencia en Colombia 2009- 2011" financiado por la empresa sueca Santa María. Los contenidos del presente documento son responsabilidad de Save the Children y organizaciones socias.

ISBN 978-958-8597-36-2  
Save the Children en Colombia  
Carrera 7 N° 32- 85 oficina 302, Bogotá.  
Teléfono 2854850.  
Todos lo derechos reservados.



Calle 51 N° 55-84 (sector San Benito)  
Tel. 5698420  
Página web: <http://www.ipc.org.co/portal/>  
e-mail: [ipc@ipc.org.co](mailto:ipc@ipc.org.co)

Save the Children en Colombia, primera edición, mayo de 2012

## CONTENIDO

<b>PRESENTACIÓN</b>	<b>13</b>
<b>LA SISTEMATIZACIÓN UNA AUTO-NARRATIVA QUE PRODUCE SABER</b> . . . . .	<b>13</b>
<b>A MANERA DE INTRODUCCIÓN</b> . . . . .	<b>25</b>
<b>NUESTRO TRABAJO</b> . . . . .	<b>27</b>
Antecedentes institucionales . . . . .	27
Nuestra experiencia . . . . .	29
Nuestra llegada a las escuelas . . . . .	30
<b>UNA ESCUELA PARA LA TRANSFORMACIÓN DEL MUNDO</b> . .	<b>33</b>
La escuela: un territorio vital atravesado por la vida cotidiana . .	33
La participación escolar: transformando el aburrimiento y las tradiciones políticas . . . . .	39
Los conflictos escolares en la construcción de la convivencia . . .	44
¿El conflicto armado llega a la escuela? . . . . .	48
<b>LOS ACTORES Y ACTORAS DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR:</b>	<b>54</b>
Allá no es aquí: las brechas entre la escuela y la familia . . . . .	54
No soy de aquí ni soy de allá: maestros y maestras buscando lugares de arraigo . . . . .	60
Las nuevas generaciones ¿Hacia la educación o penalización? . .	69
<b>DISPOSITIVOS DE PARTICIPACIÓN PARA LA CONSTRUCCIÓN DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR</b> . . . . .	<b>72</b>
Combatiendo los males modernos a través de un viaje colectivo	72

Curarte para re-crearte: El arte y la cultura en la reivindicación de las resistencias . . . . .	78
"Fuera, destrozador de sueños". El Hip Hop como experiencia liberadora . . . . .	85
Soy lenguaje y acción: la multiplicación de los saberes en la construcción de poder popular . . . . .	91
<b>Cuando los MAC sirven para democratizar la vida . . . . .</b>	<b>103</b>
La radio, la prensa mural y la producción audiovisual en la recuperación de voz y rostro . . . . .	105
<b>Referencias Bibliográficas . . . . .</b>	<b>112</b>
<b>Notas . . . . .</b>	<b>115</b>

## **AGRADECIMIENTOS**

No será fácil hacer visible a todas las personas que hicieron posible este esfuerzo, nunca serán suficientes las palabras para nombrar lo innombrable, aquello que mas allá de invocar personas e instituciones, evoque el significado que esta experiencia nos ha dejado en términos de gratitud y aprendizajes. Más allá de la producción de un texto, lo que emana de su escritura es vivencia, experiencia, sabiduría y fuente vital que alimenta nuestras ganas de seguir aportando a la construcción de un mundo distinto, menos injusto y más esperanzador.

Gracias al IPC por la confianza y acompañamiento, por la fuerza y la vitalidad, y por toda la historia de la que ahora soy un poco. Gracias a Diego Herrera, mi jefe, compañero, amigo, por su confianza y reconocimiento. Gracias a Maryluz y Ángela, mis queridas compañeras de trabajo, de luchas constantes y de sueños posibles. Gracias a Lina, a Jhony, Hernán, Alba, Margarita y Gloria María, por haber iluminado las discusiones y los pensamientos que hicieron posible este acto de escritura que es además un acto de amor, de creación y de esperanza. Gracias a las comunidades educativas Kennedy y Samuel Barrientos y allí de manera especial a los rectores y las profes Mery Ruby y Amanda por ser cómplices y protagonistas en la construcción de este sueño y por demostrarnos que todavía contamos con docentes de un alto compromiso y calidad en sus acciones pedagógicas. Gracias a mi guitarra por desatracar con su lírica milagrosa los momentos de agotamiento en los que las palabras no emergían en un texto que se hizo con mucho sacrificio, muy poco tiempo y bastante amor. Gracias a vos por estar ahí con tu amorosa, dulce e incondicional compañía.



## PRESENTACIÓN

En el marco de la campaña global Reescribamos el Futuro\*, Save the Children en Colombia con apoyo de otros miembros de la Alianza Save the Children, hizo posible el proyecto "promoción de la educación y protección a la niñez afectada por la violencia en Colombia" en el periodo 2009- 2011; el cual fue implementado en Medellín en zonas urbanas como la comuna 13, 6 y 1 y en la zona rural del corregimiento de Altavista, sector Nuevo Amanecer.

El proyecto propendía por la generación de cambios, principalmente referidos a la eliminación de barreras que impiden en contextos de conflicto armado, el acceso al derecho a la educación de niños y niñas. Así mismo, a la promoción y generación de ambientes escolares y comunitarios protectores de la niñez, apalancados en procesos para la exigibilidad del derecho a la educación por las organizaciones de base y la comunidad educativa.

Atendiendo a los diversos matices de las realidades que vive la niñez en los sectores donde fue focalizada la intervención pero con un elemento en común, la violencia que transforma sus proyectos de vida y ubica a la escuela y sus comunidad en un lugar de impotencia para proteger y dinamizar la garantía del derecho a la educación, Save the Children conjuntamente con sus organizaciones socias La Corporación Educativa Combos; el Instituto Popular de Capacitación- IPC y la Corporación CEDECIS tuvieron a cargo la ejecución de las prácticas que son presentadas en la siguiente serie "Re- Creo en la educación" en aras de comprender y mejorar cómo cada una de las intervenciones responden de manera contextualizada a la transformación de los procesos pedagógicos, la vida escolar y

---

\* Su lanzamiento tuvo lugar en el año 2005 y finalizó en el 2010. Uno de sus principales propósitos consistía en la generación de prácticas inclusivas, a través de las cuales el aprendizaje se entiende como un proceso activo y participativo, respetando ritmos y tiempos, conocimientos y experiencias de los estudiantes, también sus historias muchas veces atravesadas por la violencia.

comunitaria y por supuesto la vida de niños y niñas, en contextos atravesados por la violencia armada en la ciudad de Medellín.

En la serie los lectores no encontrarán un compendio de enfoques teóricos sobre cómo ha de ser la educación de niños y niñas, pero sí una revalidación de aquellos conceptos que dieron forma a las prácticas que en diferentes niveles fueron desarrolladas en el proyecto y en respuesta a diversos contextos violentos, a través de la recuperación de los saberes de aquellos y aquellas destinatarios de las acciones del proyecto; también del análisis interpretativo y reflexivo de quienes implementaron directamente las mismas.

En el conjunto de la serie elaborada por la Corporación Educativa Combos, los lectores encontrarán en un primer texto **"Re significando la experiencia docente"**, el proceso derivado del acompañamiento a docentes en su quehacer pedagógico. Logra una reflexión sobre las formas y mecanismos que se revelan útiles y pertinentes para transformar en los docentes aquellas barreras que impiden el acercamiento a niños y niñas, pero en especial de sus necesidades para el aprendizaje y su real reconocimiento. Todo lo anterior en espacios donde el quehacer pedagógico es trastocado por las realidades del conflicto armado en las comunas de Medellín.

En un segundo texto: **"La participación de las familias, una apuesta por la permanencia escolar"**, se pretende realzar el rol que padres y madres de familias han de agenciar en los procesos de aprendizaje de sus hijos e hijas para la permanencia en la escuela, partiendo desde una sensibilización para el acompañamiento pedagógico y de la formación en derechos y sus mecanismos de exigibilidad.

En un tercer texto **"Del apoyo escolar a la construcción de una nueva narrativa"**, se podrá ver el poder de la lectura, como de otros dispositivos para adentrarse en el profundo mundo de los imaginarios que niños y niñas recrean sobre sus propios procesos de aprendizaje, esos mismos que se anudan a las formas como perciben y construyen lazos en la escuela, la familia y entre pares. En últimas se constituye en una gran herramienta para la generación de reflexiones sobre las potencialidades propias a cada



niño y niña hacia la superación/re-significación de experiencias relacionadas con las dificultades en sus procesos de aprendizaje.

**"Escuela – Comunidad una potente acción movilizadora para la construcción de la inclusión social"**. En un contexto posterior al desplazamiento de la comunidad del corregimiento de Altavista, donde predominaban prácticas de exclusión con mayor prevalencia en la vida escolar de niños y niñas, la practica desarrollada por la Corporación CEDECIS, resalta el rol que las organizaciones comunitarias de esta localidad tuvieron en la promoción de la inclusión de la niñez en la vida social y comunitaria del corregimiento, implicando la recuperación de espacio público, la ocupación de aquellos destinados a la participación ciudadana y en particular el papel que las organizaciones de base juegan en la comunicación entre las comunidades y la escuela. Esto con la finalidad de generar una mayor movilización hacia la garantía del derecho a la educación del corregimiento de Altavista.

En **"Ojos bien abiertos, este es mi medio de expresión"**, el IPC comparte un conjunto de estrategias que soportadas en la promoción de la participación, propenden por transformar los conflictos derivados de las barreras generadas por ausencia de diálogos intergeneracionales, esos mismos que limitan la construcción de propuestas conjuntas entre padres, madres, alumnos, alumnas y docentes. Respondiendo a este enfoque, se encontrará un análisis sobre las principales acciones desarrolladas, como fue el caso de las Escuelas de Paz y las Jornadas para una cultura de Paz, las cuales rompiendo con las visiones negativas generadas por los esquemas de participación política tradicionales, se tornaron en un escenario diferente para vivir y agenciar la participación social y política en la juventud.

Alejandra Bravo  
Oficial Programa Educación  
Save the Children



## **LA SISTEMATIZACIÓN UNA AUTO-NARRATIVA QUE PRODUCE SABER**

La sistematización es una producción de saber a partir de prácticas concretas. Tiene el reto de descubrir en las acciones desarrolladas los sentidos y significados que hacen que nos acerquemos o alejemos del objetivo que queremos afectar. "Es una creación latinoamericana de la década de los setenta, paralela a las elaboraciones sobre: investigación acción participante, la teología de la liberación, la comunicación popular, el teatro del oprimido y la educación popular, de las cuales está muy cerca" (MEJÍA, 2008, p. 134)\*. Las razones que permitieron generar procesos de sistematización están relacionadas con el reconocimiento de que las prácticas sociales generaban cambios significativos en la realidad, que no siempre eran reconocidos en los proyectos globales que guiaban la acción, ni en los mismos procesos de evaluación y seguimiento.

Desde ese momento se han ido generando diversos enfoques y escuelas y aunque todas buscan una producción de saber desde las prácticas, tienen concepciones de mundo y de ser humano diferentes, que encierran el sentido político en el que se inscribe dicha práctica. El enfoque con el que se desarrolló este proceso de sistematización es hermenéutico-crítico-social, es decir que busca por medio de la producción de saber, comprender lo que hacemos para transformar situaciones de injusticia. La sistematización se constituye en memoria que retorna a la práctica pedagógica para re-actualizarla, re-nombrarla o potenciar su fuerza transformadora. Por ello el proceso adelantado desde la sistematización tiene importancia pedagógica y política como práctica investigativa en el trabajo por la inclusión social.

---

\* Mejía Marco Raúl (2008). La sistematización empodera y produce saber y conocimiento. Bogotá: Ediciones Desde Abajo.

El presente texto hace parte de una serie llamada "Re-creo en la Educación" conformada por 5 libros construidos en el marco del proyecto de sistematización: "Promoción de la educación y Protección de niños y niñas afectadas por la violencia en Medellín-Colombia" desarrollado por la Corporación para el Desarrollo Comunitario y la Integración Social cedecis, El Instituto Popular de Capacitación IPC, la Corporación Educativa Combos y Save the Children en Colombia, con el apoyo de la empresa Sueca Santa María.

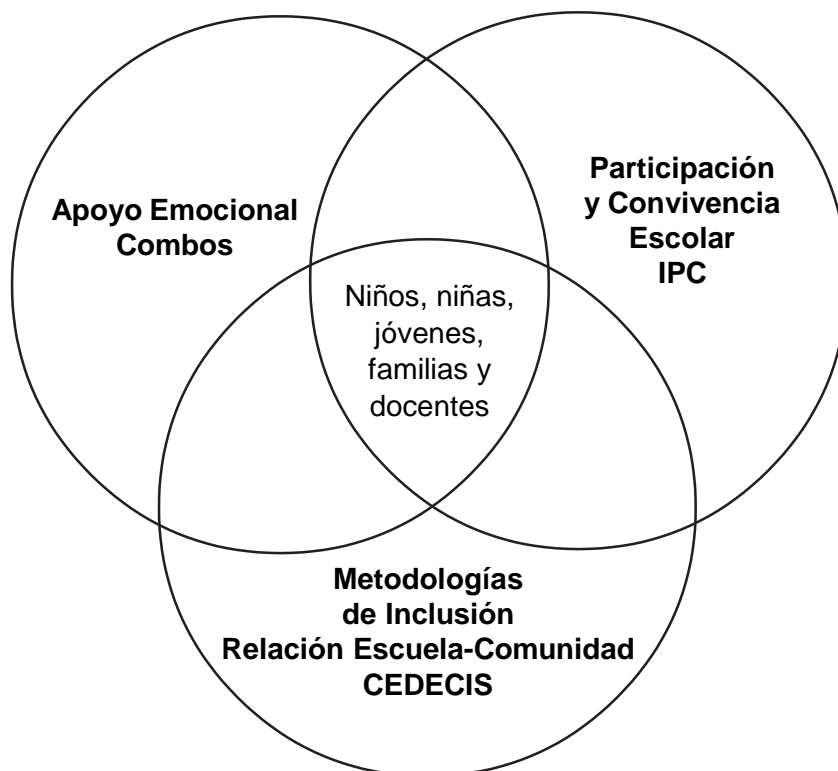
### **El Proceso Vivido**

Este proceso de producción de saber se llevó a cabo en 10 meses, donde participaron 9 personas de las diferentes instituciones.

**Definimos el para qué de esta sistematización:** Decidimos sistematizar las experiencias desarrolladas para "Producir saber en torno a las prácticas por el derecho a la educación, evidenciar y compartir su riqueza en cuanto a innovación y pertinencia y que ese saber enriquezca la práctica misma". En este proceso se sistematizaron 5 prácticas diferentes.

**Cada proyecto definió las prácticas a sistematizar** de acuerdo al objetivo del proyecto marco: Promover la garantía por el derecho a la educación. **La Corporación educativa Combos** desarrolló diferentes estrategias de acompañamiento emocional para la inclusión y la permanencia escolar y decidió sistematizar tres de ellas: Resignificando la experiencia docente; Del apoyo escolar a la construcción de una nueva narrativa educativa y La participación de las familias, una apuesta por la permanencia escolar. **El IPC** se dio a la tarea de producir saber acerca de la participación juvenil en la construcción de la convivencia escolar. **CEDECIS** decidió sistematizar su experiencia acerca de la relación Escuela – Comunidad, como una potente acción movilizadora para la inclusión social.

### Proyectos que Promueven la Garantía por el Derecho a la Educación

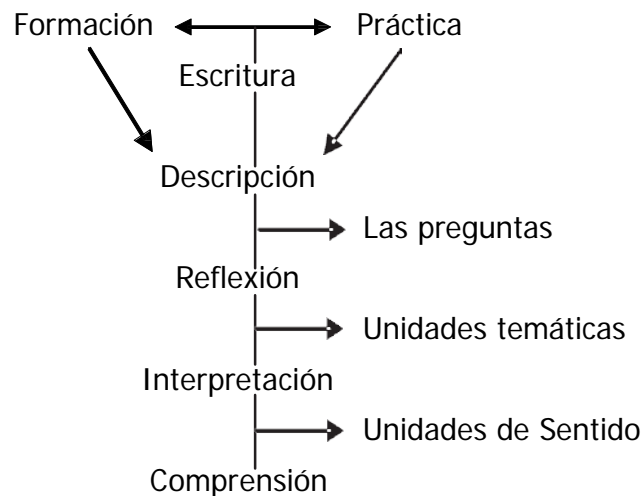


**Optamos por un proceso desde adentro:** Decidimos en común que fuera una sistematización producida por quienes realizan la práctica. Ello supone un grado mayor de complejidad, pues al tiempo que se desarrolla el trabajo de campo se deben escribir los textos. También se decidió que esta sistematización estuviera orientada por la Corporación Educativa Combos que lleva 8 años desarrollando este enfoque, estudiándolo, poniéndolo en práctica y asesorando a otras instituciones en su ejercicio.

"Intentaré comenzar mi relato diciendo que en el ámbito de mi práctica profesional del día a día la sistematización significó un mayor grado de responsabilidad con los sujetos de la misma, con sus intereses y necesidades. Significó construir preguntas a partir de la

experiencia misma, preguntas que recogieron las voces y expectativas de los y las jóvenes. Significó un ejercicio permanente de reflexividad sobre las vivencias, lo que me ha llevado al aprendizaje constante de una práctica consciente, una conciencia que emana del ejercicio acción-reflexión-acción constante y sistemática. En el ámbito personal significó un nivel mayor de autoconocimiento, fue una posibilidad para dejarme interpelar por las preguntas y reflexiones del día a día. Fue un aprendizaje importante para escuchar, no sólo mi voz sino la de colegas que se están jugando sus apuestas desde la lucha por un mundo distinto. Significó un ejercicio de recuperación y resignificación de la esperanza, de la utopía, no al modo de sueños imposibles sino de horizontes de futuro. En el ámbito socio afectivo fue la oportunidad para hacer buenos y buenas amigas, sensibles, con amor y entrega constante, con tesón y entereza para enfrentar las adversidades de una ciudad injusta, violenta donde crece la impunidad y la indiferencia" (Ariel Gómez. Autor de uno de los textos de sistematización)

**Empezamos el proceso formativo:** El equipo se reunió cada quince días para comprender el enfoque y desarrollar las habilidades necesarias para ir paso a paso generando saber acerca de la práctica implementada. Desarrollamos ejercicios descriptivos e interpretativos, escuchamos, observamos, escribimos, desde un proceso metodológico que pasó por las siguientes fases:



Este proceso político-metodológico implicó:

- **Polifonía:** En el proceso se presentaron dificultades relacionadas con la necesidad de hacerle rupturas a la manera hegemónica y positivista de construir saber, para dejar de ver un sólo lado de la realidad y ver todos los tonos posibles, dejar de buscar las respuestas en teorías poco adaptadas a nuestro contexto y encontrarlas en lo que hacemos... para dejar que hablara la experiencia.
- **Auto-Crítica:** La sistematización es un ejercicio de subjetivación, por eso nos auto-observamos en lo que hacemos y desde ahí damos cuenta de la práctica. Eso nos implicó capacidad de autocrítica.
- **Desarrollar habilidades:** Ejercitamos la capacidad de preguntar, la descripción, la interpretación, la comprensión, la escritura, la redacción, la organización de ideas. Todo eso lo aprendimos en el camino, con herramientas teóricas y prácticas que poco a poco nos permitieron avanzar.
- **Mantener en el centro el dispositivo mayor:** Hacer hermenéutica de la práctica desde lo que va sucediendo pero relacionándolo con el objetivo del proyecto, fue uno de los grandes desafíos.
- **La Escritura de los textos:** Cada persona fue escribiendo su propio texto para dar cuenta de la experiencia, al principio de manera formal, descriptiva y algo desordenada, para luego ir entrando en el mundo de los significados y de la interpretación y poder elevar la práctica a condición de saber.
- **Asesorías individuales, revisión y corrección de textos:** Cuando se requirió se llevaron a cabo asesorías individuales. La revisión de textos fue una tarea central y constante. Revisión de coherencia, ortografía, redacción, identificación de sentidos, entre otros.

En esta serie "Re-Creo en la Educación" encontraremos el resultado de un ejercicio del pensamiento desde prácticas orientadas a promover el

derecho a la educación. Estas experiencias tienen en común que fueron desarrolladas en contextos donde hay presencia fuerte de conflicto armado y altos índices de pobreza, causas centrales de la violación al derecho a la educación: Comuna 13 (Barrios Altos de la Virgen, la Pradera, Juan XXIII, el Socorro, la Divisa, la Gabriela, 20 de Julio, Antonio Nariño y Belencito), Corregimiento de Altavista y Comuna 6 (Barrio Robledo Kennedy). Estos textos comparten además algunos fenómenos como la ruptura de la relación Familia-Escuela-docentes; el desplazamiento forzado; la violencia en la escuela; niños, niñas jóvenes y familias vinculadas al conflicto armado; docentes agotados/as, con sentimiento de desvaloración acerca de su tarea y riesgos a su salud mental. De otro lado los textos presentan diferentes metodologías compartidas con docentes, niños y niñas, jóvenes, familia y comunidad en general, donde aparece el uso de dispositivos comunes como: la autonarrativa, la historia personal o comunitaria, la conversación, el juego, entre otros.

### **Lenguajeando la sistematización**

Esta sistematización es una fotografía de las experiencias aquí nombradas, como toda foto no es una réplica exacta de la realidad, es una perspectiva, una mirada que recoge los elementos posibles desde la luz, las sombras, el lente utilizado para ello, la posición desde donde se observa y el zoom que se acercó suficiente para ver el detalle, pero no tanto que se deformara la imagen.

Con este equipo leímos y sentimos que las palabras nos corrían por los ojos, interpretamos canciones, examinamos fotografías, contamos cuentos, describimos emociones. Leímos nuestros textos y criticamos constructivamente los de los y las demás. Vimos videos y nos emocionamos con propuestas alternativas. Pasamos muchas horas de sábados y domingos escribiendo. Y nos sorprendimos al constatar que aún no rompíamos una única manera de pensar y ver el mundo. Tratamos de abrirle grietas al pensamiento ideologizado, con preguntas, con la inclusión de otras versiones, otras voces. Transitamos de un lenguaje formal a la construcción de un lenguaje propio, un tono que nombrara y significara el proceso. Pasamos la experiencia por el corazón (re-cordar) para asirla, no a la manera de un instrumento, sino de una mano que acompaña, que acoge y también reclama.



**Desde la incertidumbre** nos lanzamos al vacío de la hoja en blanco, a dar cuenta de la experiencia que no siempre emerge de manera ordenada. Temimos a la escritura, al espejo de la práctica que muestra lo que hemos hecho y lo que hemos dejado de hacer. "Tengo miedo de escribir. Es tan peligroso. Quien lo ha intentado lo sabe. Peligro de hurgar en lo que está oculto, pues el mundo no está en la superficie, está oculto en sus raíces sumergidas en las profundidades del mar. Para escribir tengo que instalarme en el vacío. Es en este vacío donde existo intuitivamente. Pero es un vacío terriblemente peligroso, de él extraigo sangre. Soy un escritor que tiene miedo de la celada de las palabras: Las palabras que digo esconden otras ¿Cuáles? Tal vez las diga. Escribir es una piedra lanzada a lo hondo del pozo" (LISPECTOR<sup>2</sup>). Este sin duda fue un proceso de subjetivación, de hacer conciencia y ello duele.

"Escribir la sistematización es desarmarse de toda sinonimia, es adentrarse en lo profundo, en lo oculto, permitir la entrada de interpretaciones, de luces. Caminar por el trecho amplio de la palabra pero por la angostura del atrevimiento. Apartar miedos y permitir contrastes. Es la confusión del pensar, como si las letras del teclado bailaran para ti sin poder escribir lo que quieres decir. Golpes en la cabeza, golpes en la memoria, remembranzas de hechos ya no tan aislados, ilusiones ya no tan vacías, llenas de sentido. Sentidos cercanos y profundos desvelados por un yo desnudo. Sin penas pero con sentires, vivencias. Vivencias hechas juego, diversas por la consciencia, amables por la experiencia. Al inicio inentendibles, indescifrables, indeterminadas, después maduras, amarillas, soles para iluminar, estrellas para guiar, lunas para admirar, amaneceres de nuevas prácticas, una nueva práctica... Siendo así la hora de otras realidades, realidades desarmadas, profundas, lúcidas, atrevidas, contrastadas, conmemorables, desnudas, vividas y sobre todo: amables y admirables". (Jhony Alexander Díaz, Autor de uno de los textos de sistematización).

**Transformando esquemas** arañamos tiempos de la racionalidad y del activismo. Sufrimos al compararnos con grandes escritoras, al no poder ver más allá de lo que aparecía como descripción de una práctica todavía

---

<sup>2</sup> Lispector Clarice, Un soplo de vida, Ed: Siruela. Madrid, 2008.

en silencio. Quisimos nombrar teórica o formalmente lo que hacemos, desconociendo que los nombres y apellidos emergen una vez que la práctica ha tomado forma, que le vemos el rostro, los ojos, el alma, es decir el sentido, el significado. Fuimos dejando de lado la típica forma de nombrar para adquirir un tono propio que tiene la estética de la creación de sí.

"Poder expresar a través de la escritura lo sencillo, lo cotidiano, lo natural, es expresar en sí mismo que la vida está llena de significados, de motivaciones, de ilusiones y eso ha sido para mí el haber participado del proceso de sistematización. Encontrar que lo que hago tiene brillo, tiene luz en los y las demás, es saber que el trabajar de la mano con los otros y las otras genera resultados tan fuertes y tan inexplicables que muchas veces van más allá de la razón, labor que me hace soñar con la esperanza, con el deseo de que sí es posible construir un mundo mejor. También ha despertado el deseo de leer, escribir y darle voz a la experiencia". (Hernán Darío Rendón Atehortúa. Autor de uno de los textos de sistematización)

**Desde la complejidad** nos desnudamos de verdades para ver adentro, para dejar entrar otras miradas, porque creemos que la realidad no es una, que es múltiple y compleja. Por ello nos dimos a la tarea de integrar distintas versiones de ella y poder ver claro el anverso y el reverso. Ya que "[...] se está imponiendo una concepción puramente comunicativa o informativa del lenguaje. Un lenguaje neutro y neutralizado, que no siente nada y que no hace sentir nada, es decir, anestésico y anestesiado, al que no le pasa nada, es decir apático, un lenguaje sin tono o con un solo tono, es decir, átono o monótono, un lenguaje despoblado, sin nadie dentro, una lengua de nadie que tampoco va dirigida a nadie, un lenguaje sin voz, literalmente afónico, una lengua sin sujeto que sólo puede ser la lengua de los que no tienen lengua"<sup>3</sup>.

No quisimos llenar la experiencia de teoría para dejar que **emergiera la voz propia** de cada profesional, de niños, niñas, familias, docentes, jóvenes y comunidad, nos negamos a que nuestra voz sea suplantada por

---

<sup>3</sup> Jorge Larrosa. Aprender de oído. Intervención en el ciclo de debates Liquidación por derribo: leer, escribir y pensar en la Universidad, organizado por La Central en Barcelona durante abril de 2008. Pág 3

teorías tal vez descontextualizadas; sin embargo no las despreciamos, las valoramos y aparecen dentro del texto en su justa medida. Con la sistematización recuperamos la voz y el pensamiento.

"El proceso de sistematización me generó una gran admiración por los escritores, producir conocimiento es una tarea muy compleja. Me di cuenta que a veces se ven las cosas tan insignificantes pero tienen grandes sentidos y es allí donde se pone a volar la imaginación para hacer que las utopías dejen de serlo y se transformen en sueños hechos realidad. Esta experiencia sembró en mí la semilla de la esperanza y la motivación para no desfallecer; además, dar cuenta que una buena sistematización tiene que superar la narrativa". (Alba Nelly Giraldo Aristizábal. Autora de uno de los textos de sistematización)

Nos afirmamos como productores/as de saber, por eso no elegimos el camino del experto externo para que nos observara, entrevistara y escribiera sobre nuestra vivencia sus percepciones. **Asumimos la tarea de pensar** lo que hacemos y de volverlo texto, dos tareas difíciles y lujosas en tiempos donde se mide y controla un pestaño. "Si nosotros entregamos la lengua, estamos entregando también, al mismo tiempo, la lengua de los alumnos y la posibilidad de que los que vienen tengan, ellos también, una voz propia, una lengua propia, un pensamiento propio, que hablen y que piensen, en definitiva, por cuenta propia, que no deleguen su lengua y su pensamiento. Y a eso sí que no tenemos derecho"<sup>4</sup>. El capitalismo cognitivo, el triunfo del mercado tecnológico, de la información va dejando de lado la posibilidad de construir un pensamiento propio, un pensamiento latinoamericano, un pensamiento de nuestra práctica social, aquí enfrentados/as a la guerra, al conflicto dentro de las escuelas, al hambre, a la pobreza, a las dificultades para encontrar gusto por la lectura, por la escritura. Dejar de ser re-productor/a de conocimiento y ser productor/a de él, se convierte también en lucha social.

No quisimos **centrarnos** en el producto (el texto) sino **en el proceso** adelantado para dar cuenta de la experiencia. Porque como dice el poeta

---

<sup>4</sup> Jorge Larrosa. Aprender de oído. Intervención en el ciclo de debates Liquidación por derribo: leer, escribir y pensar en la Universidad, organizado por La Central en Barcelona durante abril de 2008. Pág 4

Kavafis "Ten siempre a Ítaca en tu mente, llegar allí es tu destino, mas no apresures nunca el viaje, mejor que dure muchos años y atracar, viejo ya, en la isla, **enriquecido de cuanto ganaste en el camino** sin aguardar a que Ítaca te enriquezca".

"Este proceso ha significado para mí una posibilidad de introspección, más que saber y contar que pasó durante este tiempo de acompañamiento al proyecto, ha sido intentar comprender cómo pasó y por qué paso lo que pasó. Esto que surge es una versión, una mirada desde adentro que necesita ser enriquecida con otras, más que un ejercicio evaluativo, ha sido divagar, descongelar ideas, pensar, reírnos, reencontrarnos con la literatura y la belleza de las palabras, hacer que mis preguntas sobre la práctica pasaran por el corazón más que por la razón, recordar por qué lo que hago me gusta y vibro con ello, pues como nos lo recuerda Freire -Aquello que es lo utópico, no es inalcanzable, no es idealismo, es un proceso dialéctico de denunciar y anunciar, denunciar una estructura deshumanizante y anunciar la estructura humanizante-. Esta sistematización ha sido un acto creativo y amoroso". (Lina María García Palacio. Autora de uno de los textos de sistematización).

**Integramos el contexto** a la producción de saber, no sólo como lugar de desarrollo de la práctica sino como pregunta por las identidades territoriales, subjetivas, plurales y viajeras. El contexto tejió el texto.

**Si me preguntan ¿Por qué? Diré:**

Porque es preciso tener más preguntas que respuestas, porque no basta con citar, recitar y ordenar. Porque no queremos pre-escribir el mundo sino tejerlo a muchas manos.

Porque nunca acabamos de ser, porque niños, niñas, jóvenes, docentes y familias van siendo, porque esa incertidumbre nos obliga, nos aterroriza, nos desconcierta. Porque somos pregunta nunca resuelta, porque lo que hacemos se convierte en una interrogación al centro del ethos, porque necesitamos conocer de otra manera, desde la piel, desde el centro del misterio, porque precisamos ser de arena, movernos, por eso seguimos la huella, la hondura, la presencia y las múltiples ausencias desde la sistematización.

**Si me preguntan ¿Para qué? Diré:**

Para traer el rostro que se nos esconde tras los papeles, las cifras y los diagnósticos, para entender y compartir su latido, su pasión, es decir para tener com-pasión, para descubrir con la mirada grietas e irnos por el resquicio de aquello que nos vincula, para sor-prendernos, es decir para crear hermandades desde la luz del descubrimiento, para no cruzarnos de brazos como lo hacen los soberbios, aquellos eruditos a los que les falta vida y les sobra intelectualidad. Para seguir soñando porque constatamos que aún no es, que no llegamos, que ignoramos, que nos falta camino y viaje. Para que la praxis valga no una respuesta sino muchas preguntas. Para soñar no sólo lo político sino también lo pedagógico. Para traslucir la sombra y ver una sonrisa o una lágrima que asiente o que disiente. Para emprender caminos y no seguir modelos. Para compartir con otros y otras nuestras intuiciones, construcciones y certezas.

**Si me preguntan ¿Cómo? Diré:**

Con la piel, la intuición, al afecto y la razón. Con la literatura, con nuestras estéticas, símbolos y rituales, con la música, con la filosofía, con el juego, con los cuentos, con las narrativas, con todo aquello que hace parte de la vida y que nos ayuda a comprender. Con la lectura amorosa y exigente de cada esfuerzo escritural, buscando sentidos, mostrando formas de decir y de rastrear aquello que escondido debe ser revelado. Con la pasión por contagiar preguntas, interpretaciones, sueños. Con la necesidad de devolver en espejo aquello que se sabe pero que ha sido ignorado. Con el poder de la lengua, del cuerpo, de la voz, de la sensación, no como sensiblería o adorno textual, sino como episteme, sitio, morada del saber. Un poder que recupera los errores, los aciertos, un poder que es proceso, no resultado, un poder que es auto-observación, develamiento y de-construcción.

**Si me preguntan ¿Dónde? Diré:**

Allí donde todavía soñamos. Donde se mueve su paso, donde va, donde nos lleva su pena, su gozo o su ilusión. Donde vive y donde muere, donde duerme y le desvela la espera del aguacero, donde come y donde sólo bebe, donde puede ser y donde se esconde, donde tiene y carece. Tan lejos y tan cerca de la práctica que ya no somos sólo un yo, sino un nosotros, un nosotras.

**Si me preguntan ¿Con quiénes? Diré:**

Con otros y otras, amigos y amigas que buscan nombrar. Save the Children en Colombia, la empresa Sueca Santa María, el IPC, CEDECIS, Combos. Con otros y otras desconocidos/as que nos leen en artículos, libros, que nos escuchan en reuniones, seminarios y ponencias. Con nosotros y nosotras porque también necesitamos pasar de la reflexión a la convicción por nuestro ha-ser pedagógico, con los niños y las niñas terminando de comprender cuál es su cuento ético y moral, con los y las jóvenes buscando narrativas radiales, líricas, con las mujeres (que son las familias) desde sus voces y sus silencios y con las personas que hacen las prácticas de Combos, del IPC y de CEDECIS: Ariel, Lina, Margarita, Ana Sofía, Jhony, Ruby, Hernán, Alba, en busca de vestigios que nos alumbren el camino.

Por eso, para eso, con eso y de esa forma seguimos la huella del sueño en estos textos.

Gloria María Bustamante Morales  
Coordinadora del proceso de Sistematización  
Corporación Educativa Combos

## **A MANERA DE INTRODUCCIÓN**

El texto que aquí presentamos pretende recoger la experiencia que fue posible gracias al proyecto "Participar y convivir democráticamente en la escuela", desarrollado por el Instituto Popular de Capacitación con el apoyo de Save the Children, con jóvenes estudiantes de 2 instituciones educativas de la ciudad de Medellín ubicadas en contextos de alta conflictividad social y durante tres años consecutivos (2009-2011).

El documento no espera ser la enumeración de los procesos, actividades y estrategias que tuvieron su desarrollo a través de la práctica misma, tampoco evaluar el proceso, más bien ofrecer pistas pedagógicas importantes para promover la participación de jóvenes estudiantes, buscando de este modo aportar a la construcción de la convivencia escolar.

La narrativa del texto no está organizada para dar lecciones ejemplarizantes de lo que debería ser la escuela, sino que busca, desde las reflexiones que la práctica misma posibilitó, aportar alternativas diversas y pertinentes socio culturalmente a los y las jóvenes de la Medellín de hoy y al fortalecimiento de sus capacidades para la participación e incidencia en la construcción de ambientes escolares democráticos, participativos y respetuosos de los Derechos Humanos.

El texto está dividido en cuatro apartados. El primero, llamado Nuestro Trabajo, aporta elementos para describir la misión institucional del IPC a lo largo de su construcción histórico política y de su experiencia en el trabajo con jóvenes de las escuelas de la ciudad, aspectos que me permitirán justificar la pertinencia de la experiencia a la luz del contexto de Medellín y del recorrido que nuestra organización ha venido construyendo y que le convierten en una institución idónea para hablar del derecho a la educación, y de participación y convivencia escolar en contextos conflictivos.

En la segunda parte: Una escuela para la transformación del mundo, pretendo acercar al lector o lectora al contexto de la escuela hoy en la ciudad de Medellín, una reflexión situada desde los elementos que la práctica permitió develar en la interacción en diferentes contextos escolares y con los y las protagonistas de las comunidades educativas.

Un tercer apartado llamado: Los actores y actoras de la convivencia escolar, pretende aportar elementos para la comprensión de los imaginarios y realidades en relación con cada sujeto protagonista de la cultura escolar; esto es, el lugar de las familias, maestros, maestras, directivas y estudiantes en la construcción de la convivencia, ofreciendo algunos elementos metodológicos para acercarnos pedagógicamente a cada uno de estos actores y actoras.

Una última parte que nombré: Dispositivos de participación para la convivencia escolar, busca producir saber metodológico a partir de lo que la experiencia nos permitió, en torno a las alternativas relevantes para que jóvenes estudiantes de la ciudad hoy, desplieguen y construyan sus posibilidades para participar e incidir colectivamente en la construcción de la convivencia en sus ambientes escolares.

De este modo, el texto se presenta como una síntesis de los desarrollos, las reflexiones y comprensiones que la experiencia nos permitió, a partir de un ejercicio permanente de acción-reflexión-acción sobre la práctica misma. Es entonces un testimonio de los alcances de la participación de jóvenes en la construcción de culturas escolares democráticas de paz y convivencia.

Medellín, Febrero 19 de 2012



## **NUESTRO TRABAJO**

Creemos en una ciudad distinta, en una ciudad que defienda y respete a sus nuevas generaciones, que las proteja y reconozca en ellas un potencial importante para buscar una transformación socio cultural profunda. Entendemos que el cambio al que estamos abocados toca nuestras más enraizadas prácticas y estilos de vida, las mismas que permean y estimulan esquemas mentales y configuración de nuestras identidades y subjetividades. Por ello, nuestras prácticas buscan incidir en todas aquellas condiciones injustas de vida que se han "acomodado como parte de nuestro paisaje social", las hemos naturalizado y nos hemos quedado impávidos ante ellas.

### **Antecedentes Institucionales**

El Instituto Popular de Capacitación IPC, surge en una coyuntura sociopolítica en el año 1982, en el marco de unos acontecimientos históricos emblemáticos como lo fue el periodo final de la guerra fría, las transformaciones de los movimientos sociales; el agotamiento de discursos insurgentes de toma del Estado. Periodo en el que se vivió un fraccionamiento entre oriente y occidente; siendo oriente defensor del socialismo y occidente defensor del capitalismo. Oriente se convirtió así en una amenaza para el modelo Occidental.

El IPC nunca ha estado ajeno a las realidades que acontecen en nuestro país, ni en América Latina. Por esta razón se inscribe en las corrientes críticas del pensamiento latinoamericano, como opción por los y las excluidas y a partir de estas se propone desarrollar programas educativos e investigativos mediante la formulación de modelos pedagógicos emancipatorios que contribuyan a la constitución de sujetos de transformación social en Colombia y a la reivindicación de los Derechos Humanos.

En sus inicios los programas estuvieron orientados fundamentalmente a los actores y actoras del mundo obrero y del trabajo, a las redes de problemáticas urbanas y del uso del derecho alternativo. Se reconocen unas fuentes inspiradoras del IPC en materia de educación: La Educación Popular y Las Pedagogías Críticas, teniendo en cuenta que la educación popular reivindica el poder popular de los grupos sociales, los hace conscientes de lo que están siendo y su propósito fundamental es transformar estas realidades por medio de la educación política.

Al decir de Freire: "Por eso vengo insistiendo desde la Pedagogía del Oprimido, en que no hay utopía verdadera fuera de la tensión entre la denuncia de un presente que se hace cada vez más intolerable y el anuncio de un futuro por crear, por construir política, estética y éticamente entre todos, mujeres y hombres. La utopía implica esa denuncia y ese anuncio pero no permite que se agote la tensión entre ambos en torno a la producción del futuro antes anunciado y ahora un nuevo presente. La nueva experiencia de sueño se instaura en la misma medida en que la historia no se inmoviliza, no muere. Por el contrario, continúa" (CADAVID, 2008, p. 39)

Acontecimientos como la caída del muro de Berlín en 1989, generaron cambios significativos en la manera de concebir las relaciones sociales, los movimientos y las luchas sociales y políticas. A la par de este acontecimiento se resignificaron las apuestas de los movimientos y de las organizaciones, presionados por la emergencia del llamado "pensamiento único", en torno a la instauración hegemónica del modelo capitalista. Como efecto aparecen reflexiones desde el pensamiento crítico que replantean una concepción utópica de la historia y de la emancipación, al tiempo que incorporan el discurso de los derechos humanos, la reivindicación de derechos fundamentales; impulsando a que los movimientos sociales se transformen y comiencen a luchar por la garantía de los derechos sociales, culturales, ambientales. El enfoque de los DESC influenció las políticas sociales en Colombia por lo menos durante una década.

"La sociología de la década de los ochenta, estuvo dominada por la temática de los nuevos sujetos sociales y de los nuevos movimientos sociales... en la última década se impuso esa temática como una fuerza sin precedentes, siendo sólo objeto de debate el elenco y la jerarquización de las razones

explicativas de este fenómeno, con el surgimiento de estos movimientos sociales se interceptan dos polos estructurantes: la relación entre regulación y emancipación y la relación entre subjetividad y ciudadanía". (BOAVENTURA DE SOUSSA, 1998, p. 313)

## **Nuestra Experiencia**

La experiencia que aquí relatamos parte de una propuesta educativa con jóvenes estudiantes de Instituciones Educativas de Medellín, ubicadas en contextos de violencia. Sintetiza algunas ideas del trabajo y el enfoque que el IPC asume para formar políticamente a las nuevas generaciones con una perspectiva en Derechos Humanos, en una ciudad plegada de historias de pujanza, amor y solidaridad, que no se opacan con la muerte, la ilegalidad y el miedo, estimulado por una violencia aliada de las economías ilícitas y los intereses mafiosos. El texto en sí mismo busca develar la importancia de la participación en la construcción de la convivencia escolar.

Pedagógicamente nos acercamos a un enfoque socio crítico, partimos de la Educación Popular (EP) como una fuente inspiradora de la que beben nuestras prácticas. Al lado de ella Paulo Freire ha sido aunque no el único, su principal referente. Como una propuesta político-pedagógica que alienta la transformación de la sociedad, la EP nos ha acompañado en nuestras búsquedas de horizontes de futuro deseable, en la interacción y en la construcción de propuestas educativas pertinentes para nuestra realidad.

Hacer EP es reconstruir la historia desde nuestros saberes, es movernos en la esfera de la acción y la práctica. Un aporte de Freire fue reconocer que toda práctica educativa es política, en tanto responde a unas ideas que persiguen un futuro distinto a través de la transformación de muchas de nuestras prácticas y esquemas subjetivos y socio culturales. Las relaciones que establecemos con otros y otras son relaciones de poder, autoritarias a veces y de dominación. Permanentemente aprendemos y reproducimos esas relaciones de poder y mientras tanto, la escuela nos enseña a obedecer.

La escuela y la educación pueden o no reproducir las relaciones de poder instauradas en el mundo social, la pregunta es ¿Cómo pasar de una

educación reproductora a una liberadora y transformadora de esas relaciones de poder?

### **Nuestra llegada a las escuelas**

En los años 90 el IPC se reafirma en la vocación de contribuir a la consolidación de corrientes críticas de pensamiento, como fundamento de la acción de transformación social, implementando estrategias de acción comunicativa, organizativas, educativo-pedagógicas y plantea el desarrollo de grandes núcleos temáticos y problemáticas sociales: Derechos Humanos, Conflictividad, Justicia, Paz, Desarrollo, Democracia y Juventudes. De igual forma la necesidad de actuar en red y acuerdo con otros actores de la vida social y pública en el país y la región mediante un planteamiento de política de alianzas y articulaciones en pos de incidir como actor social y político en la vida nacional.

A principios de los 90 el IPC llega a las escuelas públicas, cuando la ciudad abordaba con bastante preocupación el tema de la violencia juvenil. Esa vía lleva a pensar en iniciativas, como el tema de los Derechos Humanos en las escuelas.

En ese contexto se desarrollaba en la región la guerra de los carteles. La violencia urbana cobra fuerza y con ella la pregunta por los y las jóvenes que no eran sicarios, se instaló la inquietud por las estéticas de los jóvenes, la expresión musical, las tribus urbanas, el movimiento social de jóvenes, como preguntas que se introducen también a la escuela.

En los noventa aparece en Medellín con fuerza el tema de la convivencia. El tema de los Derechos Humanos se encadena al de jóvenes. Los 90 fue un contexto de reformas educativas, el tema de los gobiernos escolares y manuales de convivencia cobraron relevancia en la discusión por el papel de la escuela en la construcción de sociedades democráticas y respetuosas de los Derechos Humanos.

El tema de los Derechos Humanos quedó aunado al de Derechos de los y las jóvenes y en la escuela, de un modo particular, al tema de la convivencia. La convivencia escolar se presenta así como una posibilidad para formar políticamente a las nuevas generaciones en la defensa de sus derechos,

desde una perspectiva de tramitación de los conflictos escolares que no se circunscriben de manera exclusiva a la vida en la escuela, sino que está relacionada de manera directa con el contexto social vivenciado por los sujetos que interactúan en ella. La vida cotidiana incide en la convivencia escolar y las formas de relacionamiento social a las que los niños, las niñas y jóvenes se ven abocados, tiene mucho que ver con las relaciones de poder, discriminación y exclusión que se reproducen socialmente.

En el trabajo educativo con jóvenes han sido muy importantes las discusiones en torno a Derechos Humanos como el libre desarrollo de la personalidad, libertad de expresión, derecho a la participación y obviamente a la educación. Sin embargo, es inevitable que en los relatos de los y las jóvenes aparezca con fuerza la evidencia de reivindicaciones por el Derecho a la vida y a la paz, violentados por un contexto social bastante hostil como el nuestro:

"Me tocó vivir una experiencia muy peligrosa que fue la operación Orión, la operación Orión es una de las operaciones más importantes de toda la comuna 13, fue una balacera de un tiempo muy largo que duró 3 días pero la operación en sí inició y terminó tan sólo un día, una guerra que fue por terminar con la violencia que se vivía todos los días en mi barrio 20 de julio, Independencia 2, en esa guerra que fue en toda la comuna 13 murieron aproximadamente 500 muertos, yo tuve que vivir en mi casa que en ese tiempo era de tablas (madera) en las cuales entraron 3 balas a mi casa y una de ellas casi me impacta a mí en el pie, fue una bala de fusil, en esa operación yo tuve que ver personas descuartizadas, ver cómo mataban a las personas, me tocó ver cómo entraban a las casas allanando para ver qué encontraban, a la casa de mi abuela la allanaron, al final de esta operación quedaron casas destruidas, personas desaparecidas y otras cosas más desastrosas que pasaron en este barrio o comuna".  
(Estudiante de 9°- Comuna 13)<sup>1</sup>.

Fenómenos asociados a la violencia en la ciudad como la instauración de límites territoriales por actores armados, las extorsiones y las intimidaciones se reproducen en muchas escuelas. En algunas de ellas hay límites demarcados sólo para el uso de determinados grupos y cuando un joven

vive en un barrio distinto al que alberga la escuela en la que estudia, corre el riesgo de ser intimidado por otras personas:

"Un episodio entre dos estudiantes de 10º y 11º en el que se amenazaron mutuamente, uno de ellos llamó algunos de sus amigos para que se armaran y llegaran a defenderlo a la salida del colegio, el rector intervino y se dio cuenta de que uno de los hombres armados era egresado de la IE".<sup>2</sup>

Aunque este texto pretende recoger de manera específica la experiencia materializada en torno al proyecto "Participar y convivir democráticamente en la escuela" financiado por la agencia de cooperación internacional Save the Children, es imposible desconocer la experiencia que a lo largo de los años, ha inspirado el trabajo del IPC en la ciudad. En este caso, pretendemos producir saber metodológico en torno a los modos como se vive la participación escolar y las potencialidades que ella representa para la construcción de la convivencia en contextos de violencia.

## **UNA ESCUELA PARA LA TRANSFORMACIÓN DEL MUNDO**

**La escuela: un territorio vital atravesado por la vida cotidiana**

**La enseñanza es un lugar  
Privilegiado del contagio  
Del deseo (Deleuze)**



Nuestros jóvenes tienen una pregunta por la pertinencia social de muchas de las cosas que se enseñan y se aprenden en la escuela. Se refieren a la educación como la posibilidad de aprender valores, cultura, conocimiento, progreso, virtudes, responsabilidades, comportamientos, en fin, los

significados entran en directa relación a una vida que no se vive de modo solipcista, sino más bien, a una construcción socio cultural en la que las cosas que allí se aprenden, pueden ayudarnos a convivir con otras personas en la vida cotidiana. Sin embargo, son contundentes los cuestionamientos hacia los contenidos y las metodologías que se ofrecen al interior de la escuela. Hay una pregunta de los y las jóvenes acerca de la relevancia de los temas que se imparten, muchos de los asuntos académicos son asumidos como meros requisitos que no necesariamente van a ser útiles en el futuro:

"A uno para qué le enseñan física, química si a uno en la vida eso no le va a servir para nada. Si fueran cosas que sí sirvieran, pero eso lo trauma a uno, pero por ley, por norma nos toca aprenderlas. Yo digo una cosa: para que le ponen a uno a escribir tanto si usted crece y no se va a llevar los cuadernos, usted se aprende las cosas que le interesan, sino entonces no, el estudio le va a servir a uno, pero no todas las materias" (Estudiante 8°)<sup>3</sup>

Pareciera, según las voces más jóvenes, que la escuela no se estuviera preguntando por los intereses de quienes estudian y que más allá de responder a problemas reales de la vida cotidiana, estuviera enfrascada en un modelo de educación bancaria, referida a transferir conocimiento, a modo de información susceptible de ser memorizada o guardada en el cajón de los recuerdos olvidados, por ser poco significativos. ¿Qué significa ira la escuela? Las voces más jóvenes emiten su juicio a modo de relato ambivalente, que se sucede entre los reclamos y las reivindicaciones acerca de la escuela real y la que brota del deseo y de los imaginarios de no sé que fuerza tradicional; la misma que escarba en el pasado para decir que ayer fue mejor que hoy y que mañana no habrá escuela para la esperanza, porque la esperanza parece estar muriendo con la llegada de nuevos tiempos.

Ciertamente la escuela pesimista no es la que suscitan las más jóvenes generaciones, cuando sí la que ofrecen las viejas ideas de éxito y fracaso, de hombre ilustrado que no promete espacio para la existencia del niño, la niña y la mujer. La escuela para el progreso, para el conocimiento, las virtudes y todo el rosario que se repite en las voces sucedientes de una a otra generación no ha desaparecido. Las viejas estructuras que fundaron



aquella particular idea de escuela siguen latiendo en la memoria repitente de los discursos y las prácticas de hoy, esas viejas ideas siguen dotando de poder y soberanía al conocimiento racional por encima del corporo emocional, a la teoría por encima de la práctica y al texto por encima del contexto. Esas viejas ideas profundizan la dualidad del ser y estimulan una hiper racionalización de la vida, promoviendo no sólo la superioridad de una racionalidad técnica fundada en una jerarquía epistemológica que supone una acentuada dependencia de la práctica respecto de la teoría, sino restando importancia a la vitalidad del aquí y el ahora, del mundo real, de las vidas comunes y de las condiciones de existencia de quienes acuden a la escuela para continuar recibiendo una educación que seguirá profundizando nuestra desesperanza y estimulando ideas anquilosadas en el deseo de la tradición inamovible del "todo tiempo pasado fue mejor".

La escuela que producen las enérgicas voces rebeldes de los y las jóvenes es una escuela para la vida, una escuela para sujetos de carne y hueso que no se agota en la palabra sino que se hace a la medida de las acciones que prometen lugar para otros y otras, no sólo para el hombre ilustrado sino también para la niña deportista, para el niño enfermero o para el joven que con la lírica del hip hop, desencadena discursos que inciden en el flujo de la vida, de los cuerpos y de la indiferencia de otros. Ir a la escuela significa desde esta perspectiva, estar acompasado en un territorio vital que reconoce los rostros de las vidas de hoy, que promete lugar para los otros y las otras y que admira en la vida cotidiana, en el aquí y el ahora, el más potente ingrediente didáctico para hacer hablar, hacer actuar y dejar ser joven. En la vida cotidiana se recrean sentidos que inciden en las biografías de quienes la experimentan y a través de los cuales se construyen ideas socio culturales de una vida digna de ser vivida. "En la vida cotidiana los niños, las niñas (los y las jóvenes) producen y reproducen reglas de juego informales necesarias para habitar el contexto. Las reglas de juego culturales son normas construidas en la vida cotidiana social y al mismo tiempo, son formas de configuración y de adaptación a la vida en común. Responden a las condiciones de los contextos o escenarios de actuación de niños y niñas como formas de construcción de lo público". (Botero y Otras, 2006, p. 12)

Las reglas de juego cultural se construyen en la gramática de la vida cotidiana, allí está el campo más fértil para indagar por las formas como

los grupos sociales construimos las verdades con las que vivimos, nuestras representaciones acerca de los otros y las otras y de manera más específica los hábitos, las costumbres y el sustrato moral con el que confrontamos a la vida día a día, desde lugares individuales, pero también comunes. Conocer esos lugares comunes fue una de las primeras necesidades que señaló la práctica, un camino que iniciaba y que pretendía incidir en la vida democrática de la escuela no debería dejar de preguntarse por las expresiones más sociales, más colectivas o más amplias de los sujetos que comparten la vida en la escuela.

La pregunta y la conversación fueron los primeros dispositivos con que confrontamos dicha necesidad, se hicieron pre-texto para leer un texto escrito en las vivencias cotidianas de los y las jóvenes, o más aún, un texto escribiéndose, dándose, constituyéndose y de-formándose en el día a día, en los intercambios materiales y simbólicos de hombres y mujeres que se encuentran en el mundo, al modo de inmigrantes que aparecen desde otros lugares, desde otros tiempos para compartir espacios, temporalidades y pactos comunes que les permitirá vivir colectivamente. La pregunta tiene aquí una característica de reciprocidad; circula entre quienes comparten una conversación, va y viene como los significados y las interpretaciones que hacemos de la palabra de otros y otras, y la que construimos con ellos y ellas: la de nosotros. En la pregunta está la riqueza concedida de la curiosidad, yo pregunto aquello que desconozco y que quiero conocer de otros y otras, al tiempo que otros y otras me interpelan con sus preguntas, me recuerdan que soy significado, que soy sentido y que soy también él y ella. Lo soy en la medida de mis intercambios más prematuros, cuando construyo sentidos comunes desde sentidos propios, cuando comparto formas y contenidos de una vida que he configurado con otros y otras que comparten conmigo un tiempo y un lugar en el mundo.

La pregunta es dispositivo importante pedagógicamente en tanto inaugura una intención de quien la emite, orienta el interés de quien usa su voz para señalar lo que quiere saber de acuerdo a las motivaciones que su vida le despierta. Nuestra escuela ha sido creada bajo la superioridad jerárquica de la respuesta, maestros y maestras de la versión que hoy tenemos de escuela responden permanentemente a preguntas que sus estudiantes nunca hacen. Freire nos lo recuerda cuando afirma que es

necesario desarrollar una pedagogía de la pregunta. Siempre estamos escuchando una pedagogía de la respuesta y ello no sólo desconoce las opciones de sujetos que piensan, que tienen capacidad de opinar y lenguajear de acuerdo al lugar que ocupan y buscan ocupar en el mundo, sino que, de manera más visceral, contradice los principios democráticos de la deliberación, el disenso y la participación.

Otro principio democrático está orientado por la idea de equidad. Desde ese lugar supuse que mis nuevos acompañantes de viaje querrían saber también algo de mí, mejor dicho, asumí que así como yo tenía preguntas acerca de sus vidas, también allí encontraría quién me interpelara acerca de lo que soy, lo que hago o lo que no soy, no hago y jamás haría. Tomé entonces mi guitarra y empecé a cantar, versos, líricas y pasajes de canciones no tan viejas, no tan nuevas, no tan mías, pero al fin mías; me las había apropiado en el camino que he recorrido, las había hecho mías y de paso había empezado a ser a partir de ellas como quien elije auto narrarse a través de una pintura de Frida Kalho, a través de un poema de Benedetti o a través de un personaje de Yourcenar que a fin de cuentas logra condensar lo que soy yo y lo que eres tú. Era yo con mis canciones y ellas decían a través mío, de mi voz, de mi canto; era yo conmigo, con mis recuerdos, mis historias, la memoria del vino en una noche de luna sin estrellas, de un instante de romance o de amistad, con aquel, con aquella, conmigo. Era yo, pero más allá de mí era la música ¿Quién acaso enuncia insoportable la música? Como bálsamo del ser, del recuerdo, de la poética y de la narración de una vida, de muchas vidas, la música nos acerca, nos alegra y nos permite viajar hasta el lugar más íntimo de nuestro ser, el de nuestros recuerdos y nuestras emociones.

Ese era nuestro primer encuentro, fue entonces después de un par de canciones cuando el silencio empezó a desaparecer entre una y otra risa, aplauso y tema pedido al artista. Los gustos eran bastante diversos, sobresalía el pop con muchas chicas como seguidoras y el reggaetón; aunque en ese momento no se sintió la fuerza con que vino después, el hip hop también contó con fuertes y talentosos fanáticos. La conversación tomó su propio rumbo y el calor de la música la alentó con nuevas preguntas. El flujo del diálogo llevaba a muchos lugares pero la intención era generar un espacio cálido y ameno, al tiempo que conocer de cerca la vida cotidiana del grupo y los intereses de mayor relevancia en sus vidas.

Muchas cosas se dijeron acerca de los dis-gustos, los pasatiempos, los intereses y las reglas de juego cotidianas de nuestros respectivos contextos sociales. Teniendo presente que hay diferencias en las formas como se experimentan determinadas situaciones de acuerdo a los contextos socio culturales en los que se está inmerso, las preguntas de los y las jóvenes no distaban de las que puede llegar a tener cualquier joven de la época; así la majestuosidad del mundo virtual, de la internet, las redes sociales, la polisemia de la música como todo un lenguaje que anuncia identidades y significaciones, la presencia supra real de la televisión en el itinerario cotidiano de las nuevas y no tan nuevas generaciones, por no seguir adelante, fueron los pasatiempo de mayor incidencia en las vidas de los y las jóvenes con quienes empezábamos este viaje. Con el tiempo y de manera muy especial, el hip hop se convirtió en una actividad de alta incidencia en las vidas más jóvenes de la comuna 13, una de las comunas más impactadas por la violencia en la ciudad. A modo de resistencia y valor civil, esta comuna conocida con el nombre de San Javier alberga decenas de colectivos juveniles que hacen de este género musical, una oportunidad para denunciar y gritar a viva voz palabras de indignación y reivindicación de sus derechos. Seis jóvenes raperos de esta zona de Medellín fueron asesinados en 2011\*, lo que pone de manifiesto un riesgo bastante recurrente no sólo para jóvenes alzados en armas sino también para quienes usan su música en denunciar a través de sus letras, historias de muerte, coerción y represión. Pese a que en términos generales los y las jóvenes conocen muy poco ciertas características de los contextos sociales que habitan (más adelante se ampliarán los posibles motivos de este desconocimiento), hubo quienes alertaron a la ignorancia señalando la importancia de conocer los motivos de las violencias que se promulgan a través de los noticiarios y que tiene a muchos de nuestros barrios entre la des-esperanza y la des-esperación. Fue así como términos alusivos a fronteras invisibles, violencia y narcotráfico aparecieron en los primeros intercambios que esta práctica hizo posible.

Y es que, lejos de ser meramente un pasatiempo, la televisión, el hip hop, el reggaetón y en términos más generales, los medios de comunicación

---

\* <http://www.elpais.com.co/elpais/judicial/detienen-presunto-autor-del-homicidio-rapero-en-medellin> Julio 21 de 2011

masiva, la cultura y el arte, ponen de manifiesto las identidades y las subjetividades que vienen constituyendo las nuevas generaciones en esa acción de socialización cotidiana; elementos que con un adecuado tratamiento pedagógico, podrá ayudarnos a estimular ideas acerca de la participación y la democracia en la vida escolar.

La escuela deberá encontrar así su función socializadora en las cotidianidades de los sujetos que allí departen, no podrá ser sorda a los llamados que nos hacen las nuevas generaciones para hacer de ella un espacio menos aburrido, menos adultocéntrico y más coherente con los estilos de vida contemporáneos y los modos de ser joven hoy. Tendremos que avanzar en niveles de comprensión del impacto que estas prácticas de la cotidianidad juvenil tienen y en la relevancia de integrar dichas gramáticas sociales a las relaciones pedagógicas de la escuela, con el propósito de construir culturas escolares más democráticas y más respetuosas de los derechos de los y las jóvenes.

A partir de ese momento dinamizado por la música, la pregunta y la conversación, y desde nuevos intercambios con el grupo de jóvenes que no fue el mismo completamente (algunas personas se fueron, otras llegaron, otras se mantuvieron), la experiencia empezó a develar a través de las voces jóvenes, sus intereses, sus preguntas y sus reivindicaciones, lo que con el tiempo fueron las líneas fuerza que tuvieron su desarrollo a lo largo del camino y que inspiraron las ideas que se enuncian desde el índice en este texto. Esas líneas fuerza le ofrecerán a la escuela si ella bien lo desea, algunas pistas pedagógicas para estimular la participación y en términos generales, las prácticas democráticas en la cultura escolar que está dándose, desde el modelo pedagógico que inspira sus Proyectos Educativos Institucionales, hasta las relaciones de poder y dominación y las ideas de libertad que se legitiman en las prácticas y lenguajes de la cotidianidad educativa.

### **La Participación Escolar: transformando el aburrimiento y las tradiciones políticas**

Es bien conocido que en nuestra cultura política predomina una idea que asocia la participación con la mecánica electoral y la fuerza de partidos, o

mejor dicho, que la participación se agota en parafernalias politiqueras, entre litigantes de voto, favores especiales y dádivas proxenetas para una noche sin hambre, sin frío o sin alma. Una versión de la política basada en una idea semejante o en la estrechez del visor que la resume en una mera teoría de acceso al poder, puede estar estimulando en nosotros y nosotras un concepto de superioridad de los medios sobre los fines y de los fines sobre la política misma. Esta versión de la política produce al tiempo su negación, porque la política no se produce precisamente en el campo de las dádivas ni de las promesas basadas en realidades perfectas, cuando sí en el campo de los argumentos, de la palabra liberadora y de las desavenencias humanas.

La política necesita de otros y otras y por eso la participación es una experiencia política que se vive con quienes tengo disensos pero son al mismo tiempo mis iguales en dignidad y respeto. En esta experiencia nos jugamos día a día nuestra propia vida con las ideas que hemos construido acerca de la pluralidad y la diferencia, con los modos como nos acercamos a otros y otras y reconocemos en él, en ella su rostro, cuando somos capaces de compadecernos con su dolor, con su sufrimiento y cuando nos indignamos con las injusticias que violentan su dignidad.

La escuela, como experiencia social no separada de la realidad de hombres y mujeres de carne y hueso, con historia y con experiencia cultural, influenciada por otras instituciones, por factores ambientales, económicos y socio culturales diversos, no está exenta de recibir y reproducir estímulos de nuestra cultura política más próxima, fundada en intensos caudillismos y en coqueterías (in)convenientes al calor de una jornada de persuasión y oportunismo. Nuestras culturas escolares refuerzan ideas de participación política asociadas a esta mecánica electoral que es al mismo tiempo su más importante riesgo. La fiesta de la democracia se experimenta así una sola vez al año, cuando llega el momento de elegir a los nuevos Gobiernos Escolares y cuando estudiantes de grado once, se postulan al rol tal vez más importante dentro de esta fiesta: La personería escolar\*; en esta fiesta, también la democracia corre los más tradicionales riesgos.

---

\* Según el artículo 94 de la ley 115 de 1994, el personero (o la personera) será un promotor (o promotora) de los derechos y deberes de los (y las) estudiantes, y deberá presentar ante el rector solicitudes para proteger los derechos de estudiantes y facilitar el cumplimiento de deberes.

La elección de la personería escolar pone sobre el marco de la democracia en la escuela algunos vicios heredados de nuestras más enraizadas representaciones acerca de la política. Marcela\* llegó a la personería escolar, "ganó por los niños de primaria" decía Camila\*\*, quien además parecía no ser su mayor simpatizante; como muchas otras personas (muchísimas para ser más exacto), aseveraban que había sido una mala elección. Marcela había sido elegida en medio de una campaña de dulces y juegos para los niños y las niñas de las secciones de primaria de la Institución Educativa. Su método fue para muchas personas "lavar los cerebros más inocentes". Se había convertido en la vigilante mayor al servicio de la rectoría y su proceso académico empezó a combinarse con una intensa vida social. Su presencia se convirtió en algo importante primero en actos cívicos, y después en grupos y cuanto proyecto hubiera, los celos y rivalidades con su grupo de pares no acabó con las reiteradas ausencias de la personera en las actividades académicas por estar excediéndose en el lobby social. No fue su culpa, como la mayoría no recibió el acompañamiento pedagógico en este proceso, porque la elección de gobiernos escolares, debe ser ante todo un acto pedagógico pero no siempre está bien acompañado. Desde estas manifestaciones de la participación política escolar, basada en la vigilancia y retribuciones materiales a cambio de un voto, la política cae en un desencanto prematuro y en una pérdida de valor en nuestras representaciones sociales.

Sí. La participación escolar reviste las mañas de nuestras prácticas políticas más tradicionales y no precisamente porque no exista allí un potencial importante para formar políticamente; sino porque la mayor de las veces, esta experiencia no recibe en nuestros sistemas escolares la valoración suficiente o porque tal y como está concebida la participación en las ideas más anquilosadas de la política, ésta solo se puede experimentar una sola vez al año. Tal vez a cuenta de esta idea acerca de la participación, la experiencia gozó desde muy temprano del reconocimiento de la comunidad educativa. Durante dos años consecutivos la personería escolar quedó representada por estudiantes que se encontraban al interior de la práctica. Aunque no podríamos equiparar la participación de los y las jóvenes a este acto, sí es muy importante reconocer que gracias a esto, pudimos

---

\* Nombre ficticio

\*\* Nombre ficticio

gestionar autorizaciones para realizar las jornadas por una cultura de paz, las sesiones de réplica y de paso acompañar el proceso de formación y liderazgo que tuvo Jeison\* a lo largo del camino:

"Todavía recuerdo cuando culminaba el 2010, por alguna razón afortunada surgió la posibilidad de que Jeison viajara a Guatemala a un encuentro internacional de participación juvenil. Todos los gastos estaban pagos, pero las diligencias respectivas del viaje no daban espera y con eso nos tocó correr a más de uno. Su actitud propositiva en la experiencia del proyecto, su habilidad para componer y cantar hip hop y el interés que mostraba en su proceso formativo llevaron a Jeison a obtener esta oportunidad. Cuando llegó del viaje era un joven muy distinto, realmente fue un evento muy conmovedor, la batería que eso le imprimió a su vida lo llevó a postularse como candidato a la personería de su colegio y con toda la fortuna del caso me enteré que fue elegido. Días después recibí una invitación especial para asistir a su posesión, el reconocimiento que hizo Jeison en su discurso al proyecto y a mí de manera especial, llegó a conmoverme casi hasta las lágrimas, las de la gratitud y la solidaridad, las del afecto y el reconocimiento. Las lágrimas del deber cumplido y del valió la pena. Jeison pasaba de ser un muchacho tímido, del común, a ser un líder importante en el gobierno escolar de todo lo que representaba su comunidad educativa" <sup>4</sup>

Lo que este proceso significó en la vida de Jeison, en su reconocimiento, confianza y seguridad, no puede compararse con las limitaciones de la participación escolar cuando ésta es asumida como una mera fiesta de principio de año:

"Por este proyecto se me han abierto muchas oportunidades, he cambiado mucho, antes hablaba muy poco, me daba pena, por medio del proyecto me fui soltando, al pasar el tiempo vi el progreso, el talento de que yo podría liderar algo, hablar en público, me arriesgué, me lancé a personero, fue como la puerta que se me abrió... el IPC me

---

\* Jeison fue personero escolar en la IE Samuel Barrientos Restrepo durante el 2011. Desde 2009 hasta finales de 2011 tuvo una participación muy activa dentro de la experiencia que aquí se enuncia



ha ayudado mucho, muchas cosas se las dedico a este proyecto, me he entregado a él, uno puede expresar las ideas, amo al IPC por todo el apoyo que nos brinda, muy agradecido porque este proyecto abrió las puertas a mucha gente que se ha ido y han llegado, nos ha cambiado la vida, a los jóvenes no nos dan muchas oportunidades de expresarnos, el proyecto nos abre una entrada para expresar lo que hemos querido. Ya llevo 2 años cantando rap y este proyecto me ha ayudado en este curso, ha cambiado mi pensamiento y mi forma de ver la ciudad, mi barrio y la comuna, transformar mi proyecto de vida". (Jeison Vasco. Estudiante y personero escolar de la IE Samuel Barrientos de la comuna 13 de Medellín. 17 años<sup>5</sup>)

Más que un ejercicio de gimnasia electoral o un acto de autorreferenciación basado en el reconocimiento a la práctica en la cultura escolar, la participación fue una experiencia que permitió influir a muchos niveles no sólo en la vida de los y las jóvenes sino en los ambientes escolares.

Las jornadas de réplica fueron más que una estrategia de participación, una experiencia pedagógica importante. Nos permitió emprender un trabajo de formación y acompañamiento a los y las jóvenes, que se resignificó a través de su participación en un ejercicio de interacción con niños y niñas de la primaria. Fue toda una vivencia que estimuló el análisis de las respectivas culturas escolares, de los conflictos más relevantes en éstas y colocó al grupo de jóvenes en un lugar de reconocimiento y poder que alimentó su capacidad de incidencia.

Las jornadas por una cultura de paz posibilitaron la exploración del arte y la cultura como estrategia participativa que aporta a la construcción de la convivencia escolar. En ese viaje exploratorio, los y las jóvenes exponen sus talentos para la música, para el teatro, para el baile, para la pintura y para el deporte, al tiempo que se logró vincular a más y más estudiantes y llegar a todas las sedes de la Institución Educativa, con mensajes de paz y convivencia. Los talleres, conversatorios, video foros y grupos de discusión fueron el escenario para el debate, para el consenso y los disensos, para la deliberación y el uso de la palabra como dispositivo para interactuar con otros y otras.

Los encuentros intensivos posibilitaron la integración de jóvenes de las comunas 6 y 13 en jornadas de discusión y análisis de posibles formas de

tramitación de los conflictos escolares, al tiempo que fue una experiencia que estimuló la construcción de vínculos afectivos, de seguridad y confianza en el grupo, elementos indispensables para la construcción de la convivencia escolar.

La práctica fue en sí misma una experiencia que buscaba aportar a la construcción de la convivencia a través de la participación de los y las jóvenes en sus respectivas culturas escolares. Todas estas estrategias meramente esbozadas, tendrán su rigor enunciativo en la última parte del texto, dedicada a describir las metodologías desarrolladas y los sentidos que a través de éstas lograron emerger en la práctica misma. Lo que hasta aquí hemos querido aclarar, es que la participación escolar no se reduce a una fiesta anual ni mucho menos a una cátedra dotada de contenido sin contexto, sino más bien a una vivencia que estimula el despliegue de identidades juveniles, que no desconoce los rituales propios de las nuevas generaciones y que logra vincular la gramática de la vida cotidiana a las prácticas educativas de hoy.

### **Los conflictos escolares en la construcción de la convivencia**



La convivencia escolar no es el resultado de la ausencia de conflictos, aunque la mayor parte de nuestro sistema educativo los conciba como faltas contra el manual de convivencia susceptible de ser sancionadas. La convivencia la entendemos como la posibilidad de encontrar en los conflictos, oportunidades para visibilizar y tramitar las desavenencias humanas. Los conflictos, a su vez, son una manifestación genuina y diáfana de la condición humana y de la política entendida como foro de expresión de los disensos y las diferencias, o como posibilidad de construcción de la experiencia de la pluralidad. Son equivalentes a decir que el mundo no es homogéneo ni que la humanidad persigue al unísono los mismos intereses. Decir conflicto es decir cambio, crisis, transformación; significa decir que la vida fluye y que la realidad no es inalterable a la manera de una fotografía que conserva un estado específico en el tiempo y el espacio. Un conflicto es la mayor manifestación de la diversidad humana, de las biografías y las reglas socio culturales que inducen a miradas propias de la realidad:

"Un conflicto es fruto de la presencia de diferentes intereses, objetivos y percepciones que entran en tensión al pretender ser reconocidos. No es mas que la dinámica misma del desarrollo de las sociedades y los grupos"<sup>6</sup>

Mucho más que una mera inspiración de base conceptual, el conflicto fue una perspectiva que abordamos, una apuesta metodológica para hacer lecturas y promover colectivamente propuestas de convivencia. Inicialmente construimos con los y las jóvenes mecanismos para identificar y hacer análisis de los conflictos que más afectan a la cultura escolar. Partimos de la construcción colectiva de una noción de conflicto y en este proceso fue necesaria la deliberación y puesta en común de representaciones individuales y grupales de diferentes sujetos de la comunidad educativa. Tanto para las familias, como para docentes y estudiantes predomina una idea del conflicto como problema o dificultad que debe ser eliminado porque altera la armonía y el orden de las cosas.

En el caso de las familias (y cuando digo familias me refiero en su mayoría a mujeres en quien nuestra cultura de base patriarcal ha designado el rol de cuidadoras y acudientes en asuntos escolares), los más grandes conflictos en el hogar son de base afectivo y comunicativo, generados por el distanciamiento de sus hijos e hijas. La tecnología se presenta a su vez,

como una amenaza a los vínculos familiares, en tanto separa y atenúa los momentos para departir colectivamente con el grupo familiar:

"Las tecnologías están desuniendo las familias, porque cuando todos están reunidos en casa, por lo general todos están haciendo cosas diferentes, como por ejemplo hablar por el celular o por teléfono, viendo televisión o utilizando el computador, lo que hace que los espacios para compartir o para cenar juntos sean pocos. También mencionan (las familias) que el internet genera pereza, pues ellos prefieren buscar todo ahí en vez de leer un libro o buscar en una enciclopedia, una de ellas afirma (madre de Jennifer) «Mi mayor problema con mi hija es que yo le compré una enciclopedia muy completa y ella casi no la utiliza, prefiere buscar en internet», frente a esta situación algunas dicen que no sólo es el internet sino que a veces ellas no tienen dinero para pagar una hora en un café internet, y que en ocasiones sus hijos no entienden esto" <sup>7</sup>

Para el caso de los y las maestras esta percepción no se halla muy distante. Lo que es más común es una visión de los y las jóvenes como principales responsables de los conflictos que afectan la convivencia; y de la televisión, la internet y los nuevos géneros musicales como las principales causas del problema; mientras tanto, para los y las jóvenes, ser adulto es equivalente a ser autoritario o a creer que siempre se tiene la razón, "en conclusión, no se puede hacer nada frente a un adulto" (Rafael, estudiante, comuna 6)<sup>8</sup>.

Esta situación pone de relieve un conflicto intergeneracional que tiene su máxima manifestación en el hogar y en la escuela y su mayor estímulo en las nuevas tecnologías de la información y comunicación, en los géneros musicales y la irreverencia juvenil. La televisión tiene un papel importante, a través de ella niños y niñas de muy corta edad, acceden a verdades que sus mayores no habían querido develarles. La sobre exposición a las guerras, a la tecnología y a una sexualidad para nada timorata se hace ilimitada en un mundo en el que la escuela ha perdido centralidad para educar a las nuevas generaciones, quienes acceden desde muy temprano a flujos múltiples de información que para bien o para mal les están formando.

"Saberes-mosaico, como los ha llamado el sociólogo Abraham Moles, por estar hechos de trozos, de fragmentos, que sin embargo no impiden a los jóvenes tener con frecuencia un conocimiento más actualizado en física o en geografía que su propio maestro, lo que está acarreado en la escuela no una apertura a esos nuevos saberes sino un fortalecimiento del autoritarismo, como reacción a la pérdida de autoridad que sufre el maestro, y la descalificación de los jóvenes como cada día más frívolos e irrespetuosos con el sistema del saber escolar" (BARBERO, 2002, p. 13)

Esta brecha intergeneracional está generando unas conflictividades que se han venido tramitando de forma violenta en nuestras escuelas, desencadenando no sólo en reacciones autoritarias por parte de maestros y maestras, sino también en burlas, amenazas y agresiones por parte de estudiantes. Unos a otros se señalan y se responsabilizan de la falta de entendimiento recíproco, mientras tanto, la escuela se debate entre las lamentaciones de maestros y maestras que no entienden por qué y a cuenta de qué razones dejaron de recibir el respeto que antaño parecía pertenecerles; y las reivindicaciones contundentes y gemidos indomables de las nuevas generaciones para anunciar una escuela que no se compadece con nuevos vientos y modos otros de ser joven. En otra línea de flujo de la convivencia escolar, los grupos familiares reclaman de la escuela y de manera más específica, de maestros y maestras la solución a todos los males que derivan en el distanciamiento y falta de sintonía con sus hijos e hijas.

Asumiendo ser arte y parte de la cultura escolar a la que habíamos decidido adentrarnos, nos propusimos acompañar a las escuelas en un ejercicio pedagógico que nos permitiera darle trámite a estas manifestaciones propias de la convivencia escolar, vinculando claro está a sus principales protagonistas: estudiantes, familias y docentes. En la siguiente parte del texto, referida a los y las actoras de la convivencia escolar expondremos con mayor detenimiento este proceso de formación que llamamos "los conflictos intergeneracionales en la escuela".

Por su parte, el ejercicio de réplica tuvo un trabajo previo bastante importante, que implicó unas jornadas de interacción del grupo de jóvenes con niños, niñas, directivas y docentes de las diferentes sedes de su respectiva institución, con el propósito de identificar los principales

conflictos que estaban afectando la convivencia escolar, para posteriormente construir de manera colectiva una estrategia de participación que incidiera en dichas conflictividades. A su vez, los encuentros intensivos fueron un mecanismo que posibilitó la construcción de propuestas de tramitación no violenta de los conflictos en la escuela, muchas de ellas materializadas en las jornadas por una cultura de paz. La idea que esta experiencia quiere reforzar, está referida a una mirada de los conflictos como alternativa pedagógica para formar sujetos políticos críticos, participativos y responsables con el otro y la otra, en el terreno fértil de la convivencia escolar.

Ni los conflictos son exclusivos de estudiantes, ni la tramitación de éstos son atributo de grandes, ni mucho menos son una amenaza para la convivencia escolar, al contrario, es una de sus manifestaciones más potentes para cumplir el cometido de la escuela que recita nuestra carta magna: "Formar en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a **la democracia**; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente" (art. 67 CPC del 91).

### **¿El conflicto armado llega a la escuela?**

La ciudad de Medellín ha sido por más de tres décadas impactada por la violencia generada en el negocio del narcotráfico, y en este escenario las nuevas generaciones han sido las más afectadas. Por su parte, la escuela se convirtió en campo de batalla de los actores armados ilegales al servicio de esta fuerza oscura del narcotráfico. La convivencia escolar ha sido atravesada desde años atrás por la violencia, y a su vez, los conflictos que se dan al interior de la escuela han sido resueltos en algunos casos por fuera de la misma por actores armados. La presencia de estos actores en las áreas circundantes a la escuela ha generado limitaciones a la libertad de movilidad, ha impuesto en algunos momentos mecanismos de control social y pautas de comportamiento. Al mismo tiempo, escuelas, estudiantes y docentes han sido blanco de ataques que de acuerdo a la historia han desencadenado incluso en asesinatos\* y en el cierre temporal de establecimientos educativos.

---

\* De acuerdo con la Unidad Permanente de Derechos Humanos de la Personería, en 2011 fueron asesinados 14 estudiantes, amenazados 370 estudiantes y 77 docentes en la ciudad de Medellín.

Además del derecho a la vida, otros derechos como la libertad y el derecho a la educación han sido vulnerados. Centenares de niños y jóvenes producto de las restricciones a la movilidad en el territorio, han visto vulnerado el derecho a la educación al no poder acceder a las instituciones de forma segura y presencial y han sacrificado la calidad cumpliendo contingentemente con currículos virtuales implementados para evitar un mayor incremento de la deserción escolar producto de esta situación. Así quedó evidenciado desde los intercambios que tuvimos con las directivas de las instituciones días previos al lanzamiento de la práctica:

"El rector es bastante reiterativo al referirse a la oleada de violencia que se vive en la comuna, especialmente en la parte de arriba. Habla de las fronteras invisibles que han configurado la operación de combos delincuenciales. Menciona un recorrido que hizo la personera del colegio por algunas instituciones del sector, dice que cuando llegó a esa zona unos hombres le prohibieron el paso"<sup>9</sup>

Los talleres participativos nos han posibilitado hacer lecturas del contexto social en el que la escuela se encuentra inmersa. Semana a semana nos encontrábamos y conversábamos o cartografiábamos la comuna identificando los lugares que nos significaban miedo, amenaza, o alegría, tranquilidad y curiosidad. Muchas veces lo hicimos a partir de deliberaciones colectivas, pero también usamos mapas de la comuna y convenciones de forma y color para identificar geográficamente los sitios que nos interesaban. Algunas veces hicimos análisis de prensa y en otros intercambios con jóvenes de otros lados de la ciudad para conocer otras realidades desde sus manifestaciones de violencia más crueles, hasta las manifestaciones de arte y cultura más espectaculares. Esta estrategia puede ser bastante interesante no sólo para conocer las percepciones de los y las jóvenes acerca del escenario socio cultural en el que la escuela intenta incidir, sino también para conocer las amenazas frente a las cuales ésta debe protegerse. En medio de acaloradas discusiones, algunos jóvenes contaban cómo en los descansos había expendio de drogas, versión que fue ratificada por algunos maestros y maestras. Como si fuera poco, uno de los estudiantes de la comuna 6, había sido abaleado en vacaciones de junio del 2010, sólo tenía 16 años y ya había perdido para toda la vida, la posibilidad de volver a caminar. Había ocurrido en una revueltería del barrio, en las horas del día, desde un vehículo pasó alguien disparando a

mansalva y él fue una de las víctimas. Un par de meses después, Lulo\* lideró una jornada cultural y deportiva con el que los y las jóvenes del grupo quisieron rendirle un homenaje a Cristian\*\*, llevando mensajes de paz y convivencia a la comunidad educativa y uno muy especial de acompañamiento y no olvido, al joven en este proceso de dolor y lucha en su vida.

Maestros y maestras, aportaron otro tanto a esta lectura de contexto, aunque las percepciones entre unos y otros no siempre coinciden, son interesante las lecturas que allí pueden hacerse y que develan la reproducción de prácticas sociales violentas asociadas a la imposición de límites territoriales, conocidos en el argot mediático como fronteras invisibles y que se traduce en señales, objetos, u estructuras físicas que marcan una zona de poder que no podrá ser invadida por ninguna persona que no habite al interior de ella, so pena de ser blanco de cañón o próxima víctima de una muerte anunciada:

"Yo tengo un niño (estudiante de 5°) que cada rato le quita el dinero y amenaza a otro de 3° porque no vive en el barrio. Le dice que este no es su barrio y que se tiene que pasar para otra escuela" <sup>10</sup>

Con la edad crece también la intensidad de los actos de violencia y exclusión que se reproducen a modo de prácticas de acoso, intimidación y agresiones, y que pueden llegar a desencadenar en la deserción escolar del sujeto que lo padece. La violencia se refuerza a través de estereotipos de género que ponen a la mujer en un lugar de riesgo inminente ante la fuerza física de un hombre, como le pasó a Deisy\*\*\*, una chica de la comuna 6 que tuvo que irse del colegio por temor a ser víctima de una nueva agresión:

"En el colegio son muy brutos, unos pelaitos, un día yo iba pasando por el corredor y me cogieron a punta de periódico, de caja, botellas, entonces yo le alcancé a meter un puño a un pelaíto y eso se quedó así, entonces fui donde la coordinadora y ella me había dicho que no

---

\* Es el apodo por el que conocen a Guillermo, un joven que hizo parte de la experiencia y que se caracterizó por su liderazgo y compromiso, pese a que algunos profes creyeran lo contrario.

\*\* Nombre cambiado para proteger la identidad del joven que fue víctima del incidente relatado.

\*\*\* Nombre cambiado para proteger identidad



iba a hacer nada porque yo era la que había empezado. Luego ese pelaíto me dejó el ojo morado entonces yo me salí. Yo me salí porque yo sé que yo sigo viendo a ese pelaíto y como yo sé que él es un carrito\* de por la casa, entonces paila\*\*\*" ...<sup>11</sup>

El círculo violento completa su ciclo para ser re-aprendido en la experiencia socio cultural de contextos en conflicto armado y ser reproducidos no sólo en la calle sino en las instituciones por excelencia encargadas de educar bien a sus ciudadanos y ciudadanas; la Escuela es un campo de combate que reproduce las disputas que se expresan en la vida social, y la educación un derecho negado por el miedo y las amenazas que allí se producen. No es mera casualidad que informes internacionales hayan venido identificando a Colombia como uno de los países conflictivos en los que el derecho a la educación se encuentra mayormente amenazado:

"En estos estudios de alcance internacional, algunos países de América latina (AL), entre ellos Colombia, Ecuador, Brasil, Argentina, Venezuela, México y Honduras aparecen como principales afectados. Como región, AL comparte su vulnerabilidad al respecto con algunas regiones de África y Oriente Medio. La situación parece ser una bomba de tiempo para algunos sectores, específicamente los más excluidos y las alternativas para transformar estructuralmente las causas del problema no dan espera". (Unesco, 2010; ONU, 2011; Human Righth Watch, 2011;)

Sin duda en nuestro contexto, las escuelas y el derecho a la educación están siendo seriamente afectados por las dinámicas del conflicto armado. Tal afectación ha cambiado las formas tradicionales en las que se presentaban los conflictos armados, donde las escuelas eran objeto de ataques, de uso logístico, o de espacio para reclutar niños, niñas y adolescentes. Hoy, estos espacios, tradicionalmente de intercambio de conocimiento y de producción y creación cultural, están siendo uno de los escenarios estratégicos de las disputas territoriales, en las que las fronteras invisibles se constituyen en barreras para el acceso a las Instituciones

---

\* La palabra carro en el argot popular del contexto de violencia de la ciudad se refiere a una persona que hace labores de inteligencia o guarda armas, nunca con mando directo sino bajo las órdenes de un jefe mayor.

\*\* De malas, faltar de suerte, sin garantías de nada.

Educativas por parte de muchos estudiantes, además al interior de éstas se trafica con armas, con drogas, se promueve la explotación sexual infantil y se reproducen las lógicas de poder y control social, a través de formas violentas como son la intimidación, las amenazas, las agresiones físicas y verbales, que muchas veces son patrocinadas o controladas por los combos armados que operan en los barrios o en las diferentes zonas.

Mientras la violencia recrudece y victimiza a las más jóvenes generaciones, un ambiente de impunidad e indiferencia se estimula desde el individualismo que promulga la sociedad moderna; en este escenario de contradicciones la escuela adquiere una responsabilidad irrenunciable para acompañar a sus aprendices en la urgente tarea de construir nociones de justicia y dignidad en condiciones de entera ambivalencia moral como la nuestra, en que la vida y la muerte se valoran de acuerdo a relativizaciones políticas, económicas, de raza o de clase. En una discusión colectiva en la que queríamos dar trámite a través de la palabra a este campo de múltiples contradicciones y a la responsabilidad que la escuela se estaba jugando allí, Mario\* levantó la mano para decir que su profesora de sociales le había mandado a callar cuando quiso preguntar si alguien conocía las razones de la guerra en su comuna "dijo que lo único que yo quería era chismosear" replicó con tono indignado.

En estas acaloradas discusiones ambientadas a través de los talleres participativos, concedimos la palabra para preguntarnos si había algo que como jóvenes estudiantes podíamos hacer al respecto, por lo menos para reivindicar la escuela como territorio de paz y la educación como derecho inviolable. No fue sorpresa escuchar con desencanto expresiones fundamentadas en el miedo y la resignación, finalmente un principio de autoprotección nos remite a manifestar miedo a la muerte y miedo a los violentos, o como dijo Karen:

"Miedo a pronunciarse, miedo a la muerte" <sup>12</sup>

Y es que el miedo se ha convertido en el estado de ánimo más cotidiano para muchas personas que habitan las comunas de la ciudad, el miedo

---

\* Nombre cambiado

que nos perpleja y nos deja impávidos ante una realidad injusta que clama conmiseración y busca no morir. El miedo es al modo de Ernesto Sábato el vértigo que nos roba la libertad:

Lo peor es el vértigo. En el vértigo no se dan frutos ni se florece. Lo propio del vértigo es el miedo, el hombre adquiere un comportamiento de autómeta, ya no es responsable, ya no es libre, ni reconoce a los demás (SÁBATO, 2000, p. 70)

Pese al miedo las ideas de paz fueron más fuertes y a través de las jornadas por una cultura de paz logramos materializar muchas de ellas.

## **DE LOS ACTORES Y ACTORAS DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR:**

### **Allá no es aquí: las brechas entre la escuela y la familia**

La importancia que reviste el papel de la familia en los procesos educativos y de socialización es muy pocas veces cuestionada. Las mayores desavenencias aparecen a modo de lamentación no por el lugar de la familia en este desafío, sino por una familia que ya no es lo que antaño y como las más de las veces, el pasado parece remitirnos a una vida mejor que se transforma negativamente con el paso del tiempo. Son bastante comunes las valoraciones sociales acerca de la familia como una institución social que hoy no cumple el papel que históricamente le ha sido encomendado: introducir a las nuevas generaciones a una vida social organizada en torno a valores morales y normas culturales a modo de pactos colectivos para vivir en sociedad. Como un grito desesperado, la escuela reclama mayor presencia del grupo familiar en los procesos educativos de las nuevas generaciones. Con bastante frecuencia se escuchan quejas de maestros y maestras porque no hay el suficiente acompañamiento o porque normativamente el grupo familiar se ve desbordado por una especie de rebeldía desenfrenada de sus hijos e hijas:

El lugar central de la educación es la familia, no la escuela, pero si la familia no está cumpliendo ¿Qué puede hacer la escuela? La escuela sí puede pero no sola<sup>13</sup>

Lo que no parece tener presencia en este tipo de aseveraciones son las causas por las cuales las familias parecen estar cada vez más lejos de la escuela. Con frecuencia las quejas se reducen a meras valoraciones que no consideran las condiciones de vida que hacen posible esta realidad y desconocen los constantes desafíos a que se ven abocadas muchas familias en su diario vivir. Si bien es cierto que las instituciones sociales han

sufrido transformaciones estructurales, inherentes casi siempre al modelo de desarrollo que hemos creado y específicamente al ascenso del capitalismo, la familia, históricamente concebida como una institución social encargada de los procesos de socialización primaria, ha pagado tal vez uno de los costos más altos. Estos costos, están relacionados principalmente con la calidad de vida, lo que ha generado grandes problemas relacionados con la sobrevivencia y con todas las manifestaciones subyacentes a una vida de precariedad y pobreza.

A las continuas luchas por acceder a los mínimos (más mínimos) de la subsistencia, esto es, a la vivienda y la alimentación, se suman los desafíos de la protección en entornos violentos en los que casi siempre se conjuga una vida de múltiples exclusiones y miserias. Aunque la violencia no es un resultado exclusivo de la pobreza, ésta si es un factor de riesgo que lleva a los sujetos, en su necesidad de sobrevivir en el día a día, a buscar alternativas económicas para mitigar las penurias de una calidad de vida precaria, en el mundo de la informalidad cuando no en el de la ilegalidad. A los múltiples riesgos que corren los hombres -sobre todo si son jóvenes- de ser vinculados de forma directa o indirecta a actividades asociadas al conflicto armado, se suman los de las mujeres, muchas veces abocadas a continuos maltratos y vejámenes de sus compañeros sentimentales con quien deben quedarse por razones de sobrevivencia; a múltiples formas de empleabilidad informal como las ventas ambulantes; el trabajo doméstico y en muchos casos al trabajo sexual, a la mendicidad y en general a actividades que la subsumen durante largas jornadas, en las cuales se ven obligadas a dejar a sus hijos e hijas bajo el amparo de una autonomía e independencia forzada por la necesidad de sobrevivir. En condiciones de pobreza, como las que padecen más del 40% de las familias de la ciudad, se reproducen las condiciones que hacen posible el maltrato, el abandono y el abuso. Por ejemplo:

Los índices de maltrato de niños, niñas y jóvenes siguen disparados. En los grupos más excluidos están las principales víctimas de este fenómeno. Según un estudio del Grupo de Microeconomía Aplicada de la Facultad de Economía de la Universidad de Antioquia, utilizando información de la Encuesta de Calidad de Vida de Medellín de 2008, encontró que el 11% de los hogares de Medellín reportaron al menos un episodio de violencia en el interior del hogar, que puede ser física, psicológica, sexual o económica.

Por estrato socioeconómico el 1 y el 2 son los más vulnerables. Los episodios están correlacionados con el nivel educativo del jefe, indicando que a menos educación más casos de violencia reportados (BARRIENTOS, 2011, p. 1)

Es bastante lamentable que la pobreza se convierta en el principal factor incidente en la reproducción del círculo de las múltiples violencias y exclusiones, al tiempo que en la principal causa para que las familias se distancien prematuramente de sus hijos e hijas y se vean en la penosa necesidad de dejarles a su suerte en los procesos de protección y educación:

Yo no puedo venir a reuniones porque casi siempre son en horas  
en que estoy trabajando y yo tengo que trabajar porque,  
o comemos o vengo a las reuniones<sup>14</sup>

Cada vez que nos propusimos la tarea de vincular a las familias al proceso pedagógico nos encontramos con dos obstáculos inmediatos: no venían a los encuentros propuestos o venían muy pocas personas y casi siempre se trataba de mujeres, a quienes la histórica dominación propia de un sistema de base patriarcal les había encomendado el rol de cuidadoras y amas de casa. Una vez llegaron 4 mamás, otra vez 7, intentamos varias franjas de horario para facilitar opciones a quienes laboraban y ninguna tuvo el éxito con el que sí contó la idea de hacer jornadas dominicales, esa idea llegó una noche de julio, después de un encuentro por poco fallido en el que habíamos invitado a las familias a eso de las seis de la tarde de un jueves cualquiera; nadie había llegado después de treinta minutos, unos modestos refrigerios que habíamos conseguido para compartirles y una compañera que esperaba a los hijos e hijas pequeños de las asistentes, para acompañarles con juegos y actividades lúdicas mientras las progenitoras participaban del encuentro que habíamos preparado, esperaban en el recinto.

Fue entonces cuando apareció Dalia\*, una joven madre que llevaba de la mano a un pequeño que todavía no desarrollaba la capacidad del habla; supimos que era más joven de lo que creímos, las huellas de una vida

---

\* Nombre cambiado por razones de confidencialidad

bastante dolorosa se reflejaban en su rostro cansado y desgastado. El coordinador de la jornada había aprovechado que la joven mujer estaba en la institución reclamando el informe de otro de sus dos hijos mayores; le había pedido que asistiera al encuentro al que nadie había llegado hasta ese momento, ella aceptó y ahora estaba allí. Como si se tratara de una situación planeada apareció tras de Dalia otra mujer, luego otra y otra más, y así mismo hasta que fueron siete. Tres niñas y dos niños aguardaban jugando con la cuidadora temporal que les acompañaba mientras las mujeres departían amistosamente en el lugar.

Lo que habíamos diseñado a modo de taller se desarrolló en una amena conversación, que tuvo como lugar central los relatos autobiográficos de las madres acerca de sus vidas como mujeres, hijas y hermanas. En ellos se leen historias de vida atravesados por bastante dolor y rasgos de profundos sometimientos y malos tratos:

"Mi mamá tenía trastornos mentales. A mis 9 años mi hermano tenía 6, recuerdo que una vez estábamos jugando con una pelota y accidentalmente lo lastimé. Mi mamá me pegó y me dijo: hubiera sido mejor ponerle la pata cuando usted nació y me empezó a ahorcar cuando 2 vecinas se metieron, la señora de los buñuelos y las arepas y doña Cecilia. Entonces me hospitalizaron y apenas a los 15 días me volvió la voz, cuando me mandaron para la casa mi mamá me dijo: Chucha, aquí no entrás o te quiebro las manos», fue la primera vez que dormí en una acera. Me fui para donde mi tía y un primo quiso abusar de mí, yo me volé y me fui en un carro de ganado que iba para Sincelejo. Es el significado de sufrir, de aguantar hambre y humillaciones, hasta saqué comida de una aguamasa." <sup>15</sup>

Relatos como este que denotan tanto dolor son más comunes de lo que uno creería. Lo que tendremos que buscar, es la forma de no seguir reproduciéndolos a modo de metástasis sin paliativos, pues, en condiciones de abandono, desprotección y falta de cuidado, en los que no se cuenta con muchos referentes de socialización distintos a la exclusión y las violencias múltiples, se hacen justamente importantes las acciones que no sólo se dediquen a atender las emergencias y afectaciones de los sujetos, sino además y de un modo bastante necesario, a prevenirlas y promover entornos de protección que sólo serán posibles a partir de un

proceso educativo, estimulado desde múltiples acciones pedagógicas dirigidas a transformar los medios, prácticas y discursos que reproducen las causas estructurales de la problemática.

Teniendo en cuenta lo anterior, estos relatos autobiográficos no pueden ser meras disquisiciones que sólo promueven una especie de fetichización del dolor, para despertar lástimas o compasiones que por sí mismas no resuelven las condiciones que hacen posible el asunto. Más bien, para el caso de la práctica, fueron la posibilidad para dinamizar la reflexión acerca de nuestras prácticas de crianza, modelos de cuidado, de normatividad y de protección que hemos producido y re-producido para relacionarnos con nuestros hijos e hijas. Esta reflexión es posible a partir de la resignificación de nuestra memoria biográfica, que puede estimular nuestra conciencia sobre lo que hemos sido y lo que estamos siendo, y sobre la incidencia de nuestra historia en los modos como existimos y nos relacionamos con otros y otras. Es primordialmente la primera condición para transformar nuestros esquemas individuales y aportar al cambio de nuestra realidad socio cultural y lo fue en este caso, para que las mujeres se introdujeran en preguntas acerca de sus subjetividades como madres y de las múltiples formas que reviste su propia realidad familiar, en relación con los procesos de socialización y educación de las nuevas generaciones.

La subjetividad se propone en este caso a partir de la narrativa autobiográfica, como una pista no sólo para indagar por la herencia histórica que hay en la reproducción de las prácticas de crianza y cuidado de las familias a partir de sus propios referentes de vida, sino además para generar las condiciones de transformación de aquellas que se presentan nocivas, a partir de la conciencia que logremos desarrollar de nuestras vivencias en relación a las mismas.

"Para entender la complejidad presente en las subjetividades individuales, para entender qué dice un sujeto, es preciso escuchar quién habla en él, de dónde procede su voz, ya que los grupos, las instituciones, los movimientos sociales, son pantallas de proyección en las que circulan personajes, posiciones, voces, que conforman la singularidad de un sujeto histórico". (ZEMELMAN, 1998, p. 97)

Desde este punto de vista, es muy probable que gran parte de las condiciones de vida familiar, referidas a las formas y expresiones de afecto,



de cuidado y autoridad, provengan de aprendizajes históricos que padres y madres han tenido a través de los referentes de familia con que han contado y de las opciones con que hoy cuentan para no seguir estimulando las acciones negativas que desde ellas se emiten.

La historia de Catalina\* nos muestra un poco de esta realidad. Hace algún tiempo llegó a uno de nuestros encuentros como muy pocas veces la veíamos; la alegría, espontaneidad y carisma que la caracterizaban no la acompañaban esa mañana; la razón: su madre la había echado de su casa, según Cata, porque no soportaba que hubiera pasado la noche con su novio. Catalina llevaba dos noches durmiendo en casa de su novio Marlon. Mercedes, la madre es una de las mujeres que participó con mayor frecuencia y compromiso en las actividades que ofrecimos para las familias, siempre se le vio bastante sensibilizada con el tema de las prácticas positivas de crianza y de buen trato en la familia, lo que prueba además la dificultad que reviste para los sujetos cambiar los esquemas de vida que hemos aprendido a partir de nuestra experiencia. Mercedes, como muchas madres de los y las jóvenes de las escuelas del país, había sido víctima de una vida de muchos autoritarismos y falta de cuidado:

Crecí con mi abuela. Cuando mi abuela murió mi tía me dijo que ya no había quien respondiera por mí. En esos días un arroz se me quemó y la tía me lo tiró encima y yo duré 15 días hospitalizada. Me retiré de estudiar porque no tenía acudiente en octavo, vivía en Turbo y me vine a los 23 años para Medellín a vivir al frente del éxito, ya llevo 9 años trabajando<sup>16</sup>

Estos relatos nos muestran de fondo una necesidad irremediable: para que la educación sea una tarea realmente significativa en la transformación social, tendremos que buscar todas las alternativas posibles para llegar no sólo a niños, niñas y jóvenes, sino también a sus entornos familiares más cercanos, con el propósito de generar las condiciones para que el cambio sea posible. No se trata tanto de valorar si las familias están o no cerca de la escuela, porque esta realidad también podría ser leída a la inversa ¿Está la escuela más lejos hoy de las familias? o mejor aún, no se trata de valoraciones acusatorias ni estigmatizantes, sino más bien de

---

\* Nombre cambiado por razones de confidencialidad

generar las opciones para que esta brecha no se amplíe más y más con el paso del tiempo, y logremos a partir del acto educativo mismo, generar las opciones para no seguir reproduciendo el círculo vicioso de la violencia, que conjugada con entornos familiares precarios y humanamente indignos, abocan a que las nuevas generaciones se vean obligadas a asumir de manera forzada y antes de tiempo, las riendas solitarias de sus procesos de socialización.

Tal y como se nos había ocurrido aquella noche de julio, convocamos a las familias para una jornada dominical, esta vez tuvimos la fortuna de contar además de las madres, con varios papás que quisieron vincularse a la actividad. Algunos de ellos aducen que por razones de tipo laboral un día como este le representaba mayores facilidades, lo que indica por un lado que no todos los padres se abstraen del rol de acompañantes de sus hijos e hijas y por el otro, que no todas las familias están cada vez más lejos de la escuela. Esta vez, y con un grupo nuevo en más de una séptima parte, la narrativa autobiográfica volvió a ser dinamizadora de un espacio formativo acerca de las pautas positivas de crianza.

### **No soy de aquí ni soy de allá: maestros y maestras buscando lugares de arraigo**

No es necesario remitirnos a pesares inspirados en comparaciones educativas con países de alta inversión pública como Finlandia por ejemplo, para dar cuenta del penoso lugar del que gozan nuestros maestros y maestras. Basta con dar una mirada a la casa para empezar a sopesar la precaria valoración social con que cuenta este importante oficio en nuestras representaciones e imaginarios colectivos, y para identificar que a diferencia de profesiones venidas de la medicina, las ingenierías y hasta de la geología (por su relación directa con la locomotora de desarrollo minero energética del gobierno actual), la educación es hoy una de las carreras de menor reconocimiento socio cultural y económico en el país:

"De las diez carreras peores pagas, seis tienen que ver con licenciaturas, dice el Observatorio Laboral para la Educación, dependencia del MEN que se creó hace seis años"

---

\* Para ampliar información consulte Revista Portafolio (febrero 5 de 2012) <http://www.portafolio.co/economia/cruel-realidad-economica-un-egresado-colombia>

Como si fuera poco, a las dificultades económicas, de reconocimiento y valoración social, se suman los factores de riesgo al que se ve abocada una persona que se oriente por esta perspectiva profesional, comenzando por la propensión al padecimiento de enfermedades mentales estimuladas por el estrés y la ansiedad; pasando por los ultrajes y malos tratos venidos de familias, directivas y políticos que le responsabilizan de la crisis estructural de nuestro sistema escolar, y llegando a las amenazas, las intimidaciones y hasta asesinatos relacionados con el ejercicio de su función educativa o sindical:

"De acuerdo con datos del Ministerio de educación nacional (MEN) en 2011 fueron amenazados 600 docentes en todo el país. El 40% tiene que ver con problemas personales y un 20% están relacionadas con estudiantes (especialmente de secundaria) o miembros de sus familias. Aunque Medellín cuenta con el Decreto 3222 de 2003 con el cual se creó un comité para estudiar, evaluar y resolver las situaciones de amenaza en las que los docentes tienen en riesgo su integridad, las intimidaciones a este gremio siguen aumentado. La Personería Municipal registró 77 amenazas directas a docentes en 2011, mientras que la Asociación de Institutores de Antioquia (ADIDA) dice que en el departamento fueron más de medio centenar<sup>17</sup>. Por su parte la investigadora Flor Alba Romero ha recogido información que documenta el asesinato de 398 docentes en Antioquia entre 1980 y 2005"

Este conjunto de situaciones problemáticas no sólo se evidencian desde las investigaciones especializadas o desde los medios de comunicación tradicionales, más bien se convierten en pan de todos los días y en un tema permanente que tiene incidencia directa en los escenarios educativos y en las relaciones entre docentes con estudiantes, familias, directivas y comunidades educativas en general. Es suficiente con visitar las instituciones educativas de algunos barrios de la ciudad para conocer de primera mano las dificultades que maestros y maestras, sumidos en contextos educativos de alta conflictividad social tienen que sortear día a día, fruto de causas asociadas a dichas problemáticas.

---

\* Agencia de prensa ipc: [http://www.ipc.org.co/agenciadeprensa/index.php?option=com\\_content&view=article&id=560:la-escuela-en-antioquia-en-la-mira-de-los-violentos&catid=58:general&Itemid=181](http://www.ipc.org.co/agenciadeprensa/index.php?option=com_content&view=article&id=560:la-escuela-en-antioquia-en-la-mira-de-los-violentos&catid=58:general&Itemid=181) diciembre 9 de 2011

Empezaba el segundo semestre escolar del 2011 cuando desde una pistola de balines de no se sabe qué manos, salió disparado el artefacto que por poco deja sin ojos a la profesora Margot. Ella estaba en la cancha de uno de tantos colegios de la ciudad dando su ronda cotidiana de acompañamiento a la hora de recreo que en ese momento disfrutaban sus estudiantes después de tres horas de clase. Aunque su lesión no le ocasionó penas mayores a una pequeña herida entre su ceño, la profesora se lamenta de lo que pudo haber sucedido si ese balín salido como de la nada hubiese terminado en algunos de sus ojos. Es que aquí los muchachos no nos respetan, decía lamentándose entre un grupo de varias personas en las que se encontraba el profesor Lorenzo, un joven docente del área de Química a quien uno de sus estudiantes lo había atacado a roca solo unos días antes, porque según el docente se había quedado reprobando el área, lo que le costó la repetición del grado escolar.

"Lo peor de todo es que el rector no nos acompaña", decía otra de las docentes para quien sólo la idea de ir a ofrecer clases a uno de los grupos de la jornada le representaba físico miedo. Y lo mismo dijo la profe Karina, a quien una enfermedad le había servido de justificación para solicitar el traslado a otra institución y para lamentarse por su ida: "sólo por mis compañeros docentes, porque con las directivas y con los pelaos ya no hay nada que hacer", cerró a modo de despedida la profesora que había desempeñado su cargo durante varios años en esta misma escuela.

De este tipo de situaciones se desprenden diversas versiones, todas dependiendo de la fuente que las emite. La primera necesidad a la que nos vimos abocados desde la práctica misma fue acompañar a maestros y maestras en la búsqueda y solicitud de mecanismos de protección que les permitiera velar por su integridad física y emocional en un contexto que para nosotros era de total irrespeto e impunidad. Con esta justificación, buscamos la interlocución con el rector de la institución, quien gozaba de un alto nivel de aceptación entre estudiantes, aunque esta suerte no tenía el mismo curso en el colectivo docente. Para ser consecuentes con el conducto regular y los debidos procesos le recomendamos al directivo que escuchara al grupo de docentes, quienes tenían una serie de solicitudes para hacerle, pero inspirados en la aparente falta de apoyo institucional habían decidido guardarse para sí. La respuesta inmediata que recibimos del señor dejó entrever un aliento indignado y molesto que llegó a su culmen con una expresión tan vehemente como sorpresiva:

"Ya sé lo que van a decir, pero cómo no quieren que los muchachos los irrespeten si siempre están gritándoles y maltratando. Estos días vino a estudiar un niño lo más de pobre con un buso para el frío por el invierno y ese señor\* lo devolvió a los gritos sin preguntarle nada, solo porque el buso no era del color permitido por el manual de convivencia<sup>18</sup>"

Esta nueva versión de los hechos aparecía en el panorama para complejizar la magnitud de los mismos. La sólo situación de vulnerabilidad de los y las docentes, por más preocupante que esta fuera, no era suficiente para comprender unas formas de relacionamiento que habían terminado por afectar la convivencia escolar a partir de disputas permanentes entre cada uno de sus actores y actoras.

Mientras que por un lado se libraba una disputa entre el equipo docente y el equipo directivo de la institución, por el otro, los y las estudiantes tenían su propia versión de la historia: Ellos no saben escucharlo a uno, siempre creen que tienen la razón<sup>19</sup>, decían una y otra vez para referirse a sus profes a quienes la mayor de las veces veían como injustos, autoritarios y achapados a la antigua<sup>20</sup>.

Evidentemente el curso que habría tomado este episodio no pretende servir como elemento de juicio para los y las docentes de nuestro sistema escolar, muy por el contrario, se convierte en el principal criterio que nos lleva a pensar en cuáles serían esas alternativas pertinentes al contexto socio cultural, que lleven a la protección integral de los actores y actoras educativas en una escuela libre de violencias. No se pretende desconocer la importancia que maestros y maestras revisten para una sociedad que necesita ser transformada desde la educación, no queremos invisibilizar los riesgos inminentes que se corren cuando se elige ser docente, todo lo que pretendemos es aportar pistas pedagógicas que desde la práctica misma fueron exploradas con el propósito de aportar a la convivencia desde el trabajo educativo con los diferentes sujetos de la cultura escolar.

Las conversaciones con el rector llevaron a la búsqueda de alternativas pedagógicas para acompañar los conflictos que se tornaban hostiles en la

---

\* Refiriéndose a u profesor cuyo nombre se omite por razones de confidencialidad

cotidianidad escolar. Nació entonces la idea de construir una propuesta que posibilitara no solo ampliar los puntos de vista que hasta ahora conocíamos de lo que estaba ocurriendo, sino también estimular la reflexión pedagógica de los y las maestras acerca de los contextos socio culturales en que se sitúa el acto educativo y las posibilidades de transformación de la cultura escolar. De entrada, nos encontramos con un importante número de docentes, cuyas valoraciones acerca de los y las jóvenes denotaban una especie de rivalidad y disputa a modo de conflicto intergeneracional manifestado en ideas como "los jóvenes de hoy en día", "las familias de antes" o "los cambios de la labor docente". Sin pretensiones de generalizar, y reconociendo que no se trata de todos los maestros y maestras, sí sobresalía por su cantidad una idea de que todo tiempo pasado fue mejor y de desaprobación de muchos asuntos de las familias y la juventud hoy.

"Antes había un deseo generalizado de seguir estudiando,  
la educación era un disfrute, respetábamos la autoridad  
y nos teníamos que ganar el cupo.

El acompañamiento de las familias era mucho mejor, teníamos  
menos confianza con los papás, hoy los pelaos mandan a los  
papás, éramos necios pero no groseros como los jóvenes de  
hoy que han perdido los valores" <sup>21</sup>

Esta idea de que son los y las jóvenes únicos responsables de los conflictos en la escuela abstrae a maestros y maestras de cualquier responsabilidad para implicarse en la tramitación de los mismos, lo que deja en lista de espera el propósito de transformar las condiciones que afectan negativamente la convivencia escolar. Al no sentirse parte del conflicto sino únicamente desde el lugar de víctima, los y las maestras delegan en otros sujetos, la responsabilidad del cambio de las condiciones para que la cultura escolar se transforme.

Este elemento nos introduce en la siguiente necesidad: aportar a la generación de condiciones para que los y las docentes puedan descentrarse de esta idea de no implicación en la construcción de la convivencia; tarea no sencilla si se tiene en cuenta que lo que hay de fondo es, como se dijo antes, un conflicto intergeneracional con implicaciones importantes en los referentes culturales y de socialización a las que se vieron abocados los maestros y maestras, en comparación con las que presencian las nuevas

generaciones desde los cambios de época estimulados por razones diversas. Dichas razones acogen la revolución tecnológica y el consecuente acceso y sobreexposición a los medios masivos de comunicación y a las nuevas tecnologías de la información, que se convierten con el paso de los días en un elemento bastante importante en los procesos socializadores de la vida contemporánea:

"Es la consecuencia de la desproporción existente entre demandas – culturales, estéticas, afectivas, tecnológicas, de gustos y consumos- que provienen cada vez en mayor número del sujeto joven y de la capacidad que tienen la escuela, el mundo adulto-céntrico y el Estado – Política Educativa-, para responder a las mismas" (Montoya, 2003, p. 49)

Así las cosas, se hace necesario por un lado analizar la incidencia que dichos procesos de socialización tienen en el comportamiento, lenguajes y prácticas de las nuevas generaciones y en las representaciones e imaginarios que socialmente construimos acerca de estas; y de otro, la reflexión acerca del lugar de nuestras prácticas educativas en la transformación de las condiciones que afectan negativamente una educación para la convivencia.

Con estos dos imperativos, pusimos en marcha algunas acciones de acompañamiento pedagógico al equipo docente a modo de talleres. A través de ellos nos propusimos traer a la memoria y la reconstrucción de las historias de vida escolar de maestros y maestras, para posibilitar la reflexión en torno a nuestro rol docente, en la producción de condiciones para que las relaciones generacionales se transformen positivamente, aportando así desde un lugar eminentemente pedagógico a la construcción de la convivencia escolar. Fue así como en una jornada pedagógica culminando el segundo semestre de 2011, pusimos a caminar una actividad de reflexión con el equipo docente acerca de los recuerdos más significativos de nuestras vidas como estudiantes; lo que llevó a que en grupos de trabajo, cada docente tuviera la posibilidad de narrar acontecimientos biográficos de importancia para sus vidas en la escuela de ayer, que al decir de una gran mayoría, fue mejor que la de hoy.

Entre los relatos se destacan por un lado, recuerdos tristes acerca de malos tratos, castigos y métodos rígidos de enseñanza:

"Me amordazaban y me sometían al escarnio público como sanción porque me comportaba mal. Me acuerdo cuando teníamos que memorizarnos las tablas de multiplicar, yo nunca me las pude aprender y una profe nos pegaba cuando no sabíamos la lección" <sup>22</sup>

Por otra parte eran notables también los buenos recuerdos que remitían en su mayoría a docentes afectuosos y a prácticas educativas agradables, activas y de mucho gusto para estudiantes:

"Me acuerdo en primero de la profe Filomena, era muy querida y afectuosa, nos quería mucho y nosotros a ella también. Me gustaban mucho los paseos y las actividades de artística, además en los actos cívicos cuando todos participábamos" <sup>23</sup>

Tal y como había ocurrido con las familias, este ejercicio de recuperación de la memoria escolar nos permitió dinamizar una reflexión pedagógica que nos preguntara por nuestro papel para incidir positivamente en la experiencia escolar de las nuevas generaciones, en la medida que la mayor parte de las marcas biográficas estaban relacionadas con las formas como se percibían a los y las maestras de la época y a las prácticas educativas que denotaban agrado o desagrado total. Las preguntas para dinamizar esta conversación fueron ¿De qué manera estamos incidiendo en la experiencia escolar de los sujetos estudiantes que acompañamos? ¿Qué marcas biográficas estamos posibilitando en este proceso? ¿Cómo nos están percibiendo los y las jóvenes de nuestras prácticas educativas?

La conversación no fue muy cómoda para algunas personas, para quienes fue difícil descentrarse de la idea de que también las actitudes de el o la docente inciden en las formas de relacionamiento con sus estudiantes; sin embargo, esta experiencia logró movilizar a otros y otras para quienes revisar el rol de nuestra práctica y las actitudes que establecemos con los y las jóvenes representa una importancia vital en la construcción de una convivencia atravesada por el mutuo respeto y reconocimiento entre jóvenes, adultos y adultas: Sólo esta posibilidad de recordarme en la escuela y de pensar en los recuerdos que mis estudiantes puedan tener de mí me da para decir que valió la pena la actividad, decía un profesor que al inicio de la jornada no parecía muy a gusto y que luego agradeció que no se



tratara de una capacitación teórica como las que son costumbre en las jornadas mal llamadas pedagógicas de las instituciones educativas.

Para continuar con la reflexión pedagógica, esta vez dirigida a analizar algunos modos de socialización de las nuevas generaciones, pasamos a identificar cuáles eran esas condiciones que según maestros y maestras estaban estimulando una presunta pérdida de valores en los y las jóvenes del mundo actual y de acuerdo a las conversaciones que ya se habían dinamizado con ellos y ellas identificamos tres elementos específicos: de un lado estaba la agudización del conflicto armado en los contextos en los que se hallan inmersas las instituciones educativas, lo que según algunas personas estaba llevando a la vinculación prematura de jóvenes a actividades ilícitas y al aprendizaje de comportamientos violentos y agresivos al interior de la escuela; en segundo lugar estaba la televisión que de acuerdo a los imaginarios de maestros y maestras es muchos más violenta y negativa hoy que ayer; y por último aparecía la música, con géneros como el reggaetón, que al decir de los y las docentes sólo saben promulgar ideas vulgares del cuerpo y la sexualidad.

Para promover la discusión en relación con estos tres elementos se dieron espacios de interacción por equipos de trabajo que luego fueron analizados en plenarias así: acerca del primer aspecto –conflicto armado-, el dispositivo para dinamizar la discusión fue la lectura de algunos artículos de prensa escrita, en relación con la situación de los y las jóvenes en la ciudad: datos asociados al conflicto, la vinculación y reclutamiento de niños, niñas y jóvenes; las opciones que emergen de un contexto socio cultural excluyente en que los índices de maltrato y abuso infantil y juvenil son muy altos, al tiempo que los niveles de pobreza que en la ciudad llega a casi la mitad de la población; las iniciativas de vigilancia y penalización tan propias de las agendas legislativas sobre seguridad ciudadana; entre otros.

En relación con la televisión dispusimos una proyección de extractos de telenovelas colombianas emitidas entre las décadas del 80 y la primera década del 2000, y para analizar el papel de la música en los procesos de socialización montamos una selección de canciones de diversos géneros musicales y de distintas épocas de la historia, acompañadas de una copia impresa con las letras y mensajes de las mismas.

A través de estos tres dispositivos propusimos una reflexión colectiva en torno a los mensajes, códigos socio culturales, prácticas, lenguajes, referentes morales y condiciones materiales que circulan en torno a las actividades y modos diversos de socialización en que se hallan inmersas las nuevas generaciones; estableciendo comparaciones, relaciones y diferencias con la vida de antaño, lo que efectivamente estimuló una conversación bastante interesante acerca de nuestros prejuicios morales con los y las jóvenes y las condiciones de existencia que inciden –no así determinan- los estilos de vida y las formas de relacionarnos con la realidad. A través de este ejercicio también se pueden analizar elementos como los estereotipos de género, las relaciones de poder y los discursos con que se legitiman nuestras relaciones en la cotidianidad.

No es labor sencilla hacer seguimiento al impacto que este tipo de acciones puede tener en la transformación de la cultura escolar, en el sentido que ésta es una tarea sistemática y permanente que debe ser llevada al largo plazo, pues no es fácil que asuntos que son del orden socio cultural y que tienen relación con los referentes con que contamos los sujetos para relacionarnos con el mundo, cambien de la noche a la mañana:

"Es que las pautas de crianza con las que crecimos  
tiene mucho que ver con las que utilizamos" <sup>24</sup>

Estas fueron las palabras con que una de las profes cerró su participación en este ejercicio y para mí no pudo haber sido más significativo, en la medida que habíamos logrado por lo menos sembrar una posibilidad para que desde el acto pedagógico que pretende reflexionar sobre nuestras prácticas educativas y sobre los contextos en que estas se desarrollan, se aportara a la transformación de una cultura escolar en que la labor docente tiene un lugar importante, no sólo por ser la manzana de la discordia de las principales conflictividades, sino también por su responsabilidad en la creación de condiciones que posibiliten la construcción de culturas escolares democráticas y respetuosas de los contextos de las nuevas generaciones hoy.

Probablemente con esto no cambien sustancialmente los riesgos y vulnerabilidades de la labor docente en la ciudad, probablemente para que bajen los índices de violencia en las escuelas y en los entornos sociales

no sea suficiente con que maestros y maestras recuperen desde la reflexión pedagógica sobre el acto educativo, la posibilidad para el cambio. Pero es claro que la transformación de estas condiciones pasa por un acto pedagógico educativo en que los sujetos jóvenes son importantes protagonistas y los y las docentes los principales dinamizadores de dicho protagonismo. No hay cambio posible en la escuela sin contar con el sujeto joven, como tampoco lo hay sin pensar en el sujeto docente.

### **Las nuevas generaciones ¿hacia la educación o penalización?**

Si las representaciones acerca de las familias, los y las docentes no son muy positivas, las que socialmente hemos construido acerca de los y las jóvenes nos son muy distintas. En el imaginario colectivo reforzado por los medios de comunicación, por algunas políticas públicas y por nuestras prácticas educativas, sobresale una idea de la juventud como masas de hordas desbordadas cuyas pasiones deben ser reprimidas. La vigilancia y la penalización aparecen como los medios preferidos para lograr este cometido y nuestra realidad particular parece dar muestra fehaciente de ello. Mientras que en los noticieros no parece develarse una idea del sujeto joven muy confiable, las políticas de seguridad ciudadana le asignan un lugar protagónico como foco reproductor de las violencias y aumenta las acciones para criminalizarle:

La recientemente aprobada ley de seguridad ciudadana reforma entre otros el código 1098 de infancia y adolescencia, aumentando las penas hasta 8 años. Pagarán su condena en centros de atención especializada y no podrán obtener la libertad a los 21 años, como ocurría antes del pasado 24 de julio de 2011. Permanecerán reclusos hasta que paguen los ocho años que les han impuesto\*.

Las estrategias de prevención y atención a la violencia juvenil sobresalen por su carácter coercitivo y penalizador. Las alternativas en materia pedagógica son precarias, al tiempo que se estimula un estado hiper vigilante y controlador. Una alerta estigmatizante acerca de las nuevas

---

\* Ley 1453 de 2011 Por medio de la cual se reforma el Código Penal, el Código de Procedimiento Penal, el Código de Infancia y Adolescencia, las reglas sobre extinción de dominio y se dictan otras disposiciones en materia de seguridad

generaciones como problema social se refuerza a través de políticos, medios de comunicación e instituciones sociales. Eso sin contar con que el tema de la reincidencia es uno de los más complejos. Tenemos una tasa muy alta de jóvenes reincidentes, lo que significa que los procesos pedagógicos o las sanciones que se les están imponiendo no tienen la eficacia esperada.

Para reforzar este imaginario social algunos políticos han aparecido con ideas bastante particulares que consisten en reforzar la presencia de la fuerza pública y los circuitos de seguridad y vigilancia privada en las instalaciones de las instituciones educativas. Situación que no sólo pone en riesgo de amenaza de ataques armados a las escuelas por la presencia de uniformados, sino que además, contiene en su esencia una idea de educación heterónoma, estigmatizante y sancionatoria; contradiciendo los principios pedagógicos de las corrientes educativas más exitosas para la formación de ciudadanos y ciudadanas respetuosos de la vida y la dignidad humana, que nos dicen que la vigilancia no resuelve un asunto de referentes morales ni de una cultura para la paz y la convivencia.

Hace ya un par de años un equipo de docentes de la comuna 13 quería socializar los logros que nuestra práctica le había representado a la cultura escolar, fue así como nos invitaron a una jornada de trabajo pedagógico que el núcleo educativo 930 había preparado para los y las docentes de ciencias sociales adscritos a él. En su discurso inaugural, una figura importante dentro del núcleo cuyo nombre me abstendré de hacer público, se refería a los maestros y maestras asistentes exhortándoles a mejorar los mecanismos de vigilancia en las instituciones, ya que según este personaje al área de ciencias sociales le corresponde velar por la convivencia escolar. A la penalización se adjuntan las prácticas panópticas propias de estilos educativos en siglos pasados, mientras a los y las docentes se les asigna un nuevo rol: el de policías y vigilantes.

Esta visión estigmatizante y acusadora refuerza en los y las jóvenes una idea de disputa permanente con docentes y personas adultas en general, a quienes acusan de autoritarios e intransigentes y al mismo tiempo, de acuerdo a la idea heterónoma que encierra esta práctica en sí misma, le asignan a grandes la responsabilidad directa de la brecha generacional de la que se ha venido hablando. A su paso, una actitud evasiva que pretende eludir las responsabilidades sobre los conflictos escolares se estimula en

las nuevas generaciones. Algún día, en un encuentro intensivo con estudiantes, construimos unos casos que develaban elementos representativos de los conflictos escolares más significativos, me llamó bastante la atención que cuando quisimos convocar al grupo de jóvenes para presentar alternativas de tramitación de dichas conflictividades, se referían a sus maestros y maestras como las personas que ocasionaban todo tipo de disputas en el colegio.

Otra anécdota bastante ilustrativa de las consecuencias de esta visión acerca de la juventud, es una decisión de las directivas de una de las escuelas para que los dos periodos de descanso durante la jornada escolar se redujeran a uno. El motivo: los constantes daños a la estructura de las instalaciones del plantel. Se suponía entonces que el deterioro de la institución era proporcional al tiempo que los y las estudiantes estuvieran en contacto con éste sin la supervisión de personas adultas, situación que es más fácil garantizar cuando están en un aula de clase. Lo que aquí se pone en evidencia, es una incapacidad pedagógica para dar trámite a las situaciones conflictivas que emergen en la cotidianidad escolar, cuando se prefieren medidas de choque y de vigilancia que estimulan la heteronomía y la dependencia.

Me limitaré a dejar hasta este punto la reflexión acerca de las representaciones e imaginarios que tenemos de la juventud, lo que de manera evidente incide en las prácticas educativas y hasta en las políticas públicas que creamos para atenderle. Con ello quiero esbozar la necesidad de revisar la naturaleza de nuestras acciones pedagógicas y de las necesidades que en el fondo están satisfaciendo. El resto del texto será la posibilidad para que los y las jóvenes se narren a sí mismos y a las representaciones que tienen acerca de su naturaleza e identidad.

## DISPOSITIVOS DE PARTICIPACIÓN PARA LA CONSTRUCCIÓN DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR

Combatiendo los males modernos a través de un viaje colectivo



"El hombre de la posmodernidad está encadenado a las comodidades que le produce la técnica y con frecuencia no se atreve a hundirse en experiencias hondas como el amor o la solidaridad. Pero el ser humano paradójicamente sólo se salvará si pone su vida en riesgo por el otro hombre, por su prójimo o su vecino" (SÁBATO: op. Cit.)

El descrédito al que han sido abocadas nuestras instituciones y la desconfianza en sus modelos tradicionales de participación suscita toda

clase de preguntas acerca de los modos como los grupos sociales se movilizan para incidir en el flujo de la política y en la transformación de órdenes sociales injustos. Es una realidad que con el transcurrir de los días, la desesperanza y la incertidumbre pasan menos desapercibidas en un mundo mediado por el poder autoritario y los totalitarismos subyacentes al modelo de desarrollo que hemos construido. El individualismo y la competitividad son un obstáculo para nuestras más genuinas pretensiones de ser y estar juntos y juntas, a través de una existencia que se viste y alimenta de otros y otras, del disenso, de la pluralidad, al modo de piel y cuerpo, o de muchas pieles y muchos cuerpos que se juntan para recordar que no somos iguales y que nunca tendríamos por qué serlo, significa entender que para seguir existiendo tendremos que cambiar muchas de las verdades con las que hemos vivido y a través de las cuales hemos construido las ideas que le dan fundamento a nuestra indiferencia, ese mal moderno que nos deja un aliento de impavidez ante el dolor de otros y otras.

Lejos de pretensiones deterministas y de los fundamentos que sustentan estas ideas de indiferencia, desconfianza e individualismo; la participación es vínculo, lazo, encuentro milagroso que nos recuerda que nuestro aprendizaje más esquivo, más pendiente, es el de una vida vivida con otros y otras, no podrá ser de otro modo, nos lo dice la tele y las ideas Malthusianas\* de un planeta sin espacio para otros y otras, a punto de colapsar en medio de hambrunas y guerras que condenan al fracaso de nuestra especie. Sí, para sobrevivir tendremos que aprender a estar juntos y juntas, a construir una idea de nosotros y nosotras que logre controvertir la del yo, sólo yo, eternamente yo; para entender que somos otros y otras y para reconocer en otros y otras mis preguntas, mis penas y mis vulnerabilidades, para creer en una sobrevivencia digna y para recordarle a la memoria amnésica que no llegamos al mundo para ser islas, objetos ni medios; para recordarnos que sólo el encuentro solidario nos salvará de la indiferencia de otros y otras por nuestro propio dolor y sufrimiento.

Por supuesto que no es fácil resistirse a una idea estimulada por la cara más grosera de la modernidad, y así mismo ocurrió en la práctica. El

---

\* Thomas Malthus fue un conocido demógrafo del siglo XIX, famoso por sus ideas apocalípticas de un mundo que no es capaz de resistir la reproducción acelerada y sistemática de la especie humana.

primer imperativo fue crear los vínculos necesarios para disfrutar de la fiesta que empezábamos a evocar, porque la participación es eso: una fiesta, un ritual que nos pone de cara a la presencia de otras vidas, de otros mundos, de otros yo, con quienes me vinculo para hacer de este viaje una experiencia menos incierta y a través del cual encuentro la confianza que necesito en medio de la diversidad.

Los encuentros intensivos se convirtieron en el mejor dispositivo para construir confianza y solidaridad, atributos de una concepción más humana de la política y en ella de la participación. Sin confianza y sin solidaridad no hay vínculos afectivos; sin vínculos no hay encuentro; sin encuentro no hay participación; y sin ella no hay posibilidad de mover al mundo, de que este sea distinto. Estos encuentros se desarrollan durante un día completo y por fuera de la ciudad, preferiblemente en una zona muy verde, con muchos árboles y una piscina para disfrutar de los tiempos de ocio. Allí nos reunimos con el propósito de pensar nuestra escuela y los entornos en los que se halla inmersa, para hablar del lugar de las generaciones más jóvenes en la transformación social y para construir las estrategias de acción participativa que buscaran cambiar lo que nos parecía intolerable de la vida en la escuela.

La primera de estas experiencias llegó con una necesidad: cada vez que los y las jóvenes de zonas distintas de la ciudad se encontraban, se paraba entre ellos y ellas un límite a manera de estructura inamovible e impermeable, no había ojos para mirarse ni palabras para hablarse, salvo un latente silencio que servía de protección para lo desconocido:

"Al llegar a la finca hubo un tiempo para reconocimiento del espacio de 30 minutos tras el retraso del desayuno. Los estudiantes se repartieron en distintas zonas del lugar, relacionándose sólo con aquellos que pertenecían a su institución. Lo mismo sucedió durante el desayuno. Particularmente se observaba cierta incomodidad expresada en forma de timidez y silencio" <sup>25</sup>.

No puede negarse la importancia que representa estar en grupo para los y las jóvenes, allí encontramos seguridad y confianza tan esquivas en este ciclo vital, no por ello el reto es más sencillo. Estar en grupo significa no estar en soledad, significa valor para confrontar la vida y lo incierto



que hay en ella, pero sin confianza no hay grupo, como tampoco lo hay con indiferencia. Más que una suma de individuos, el grupo es una riqueza de biografías, de sueños posibles, de rostros, de cuerpos, de identidades y de vidas. Crear las condiciones para que un grupo participe, se movilice y actúe colectivamente pasa por descubrir lo que este necesita para no ser una suma sino una unidad constituida desde las diferencias, pero también desde apuestas comunes; pasa entonces por la construcción de vínculos y afectos y por el reconocimiento como oportunidad de hacerme visible y de que otros y otras sean presencia en el mundo a mis ojos.

La solicitud de que cada persona se acercara a otra con quien no ha tenido ningún tipo de interacción no fue suficiente para romper el límite que se había impuesto entre quienes apenas ese día se conocían. Nadie se movía de su lugar como esperando a que otra persona tomara la iniciativa; nadie dijo nada, y salvo por un par de casos, la distancia fue una brecha que parecía ampliarse. Fue entonces cuando una voz como salida de cuentos de hadas con un final feliz apareció en el desierto de ojos sin miradas y de voces sin palabras, era Yeny, que con unas palabras enunciadas desde una voz temerosa se levantó de su asiento y dijo: junémonos todos, y de inmediato tomó su silla y la arrastró hasta el lugar en que se encontraban todas las personas de la comuna 6. Acto seguido Lina hizo lo mismo, luego Juan, Alejo y tres personas más, hasta que los dos grupos parecían uno solo y en medio de risas tímidas y rostros sonrojados el contacto se volvió discurso y los discursos preguntas que intentaban indagar por otras vidas, otros barrios, otras escuelas y otras juventudes. Eso fue como magia, el mismo grupo y las mismas personas se encargaron de generar las condiciones para lo que vino después y yo había recibido un regalo: entender que el mismo grupo de jóvenes nos daba todo el tiempo pistas para actuar pedagógicamente. Ese regalo me permitió acompañar las acciones que se habían empezado a desatar de un modo ineludible.

Algo apenado me acerqué para escuchar los susurros que luego fueron risas y después carcajadas, hablaban de las cosas que hacían por fuera de la escuela, de los gustos musicales y eso mismo fue después estimulante para amistades que empezaron con afinidades musicales o de género. Pasó un tiempo considerable e hice otro intento, ahora estimulado por el acontecimiento que mis ojos habían presenciado y con el cual se había

logrado algo que mi experiencia pedagógica no logró per se: les pedí a los y las jóvenes de cada comuna que contaran una historia que describiera la vida cotidiana de las personas que ahora no eran desconocidas y ello desató diversas situaciones afortunadas, muy a pesar de los prejuicios que antes rondaban en el ambiente:

"Yo pensaba que no iba a ser fácil relacionarme con gente de otros barrios que uno cree que son más bajos que los de uno, comunas violentas y peligrosas, pero no, esos son solo prejuicios que uno se crea cuando no conoce a la gente y se da cuenta que también hay genta buena que quiere salir adelante como uno".<sup>26</sup>

Las historias relataban cuentos de barrio y de escuela, de música y arte, de fiesta y de vida, ninguna voz habló de muerte y violencia, las palabras referían a jóvenes vitales, llenos de energía y posibilidades para compartir; en la 6 se hablaba de la 13 y del hip hop y lo que eso ha significado para la vida de jóvenes que prefieren rapear que tomar un arma en sus manos y en la 13 se hablaba de la 6 y del rock, de conciertos y fiestas por la vida. Para cuando terminó ese encuentro muchas personas habían hecho afinidades que continúan aún hoy, el viaje de regreso se llevó a cabo con reggaetón de fondo y con baile incluido en pleno bus, hasta cuentas grupales de facebook se crearon después de eso.

Había sido el reconocimiento mutuo lo que estimuló el vínculo que empezaba a constituirse, un reconocimiento que dignificaba el ser joven en contextos de extrema violencia; que ponía en el centro vinculante no un estigma señalador y culposo sino un guiño de aprobación y solidaridad que provenía de otros y otras ahora sin extrañamiento, ahora sin miedo, ahora sin indiferencia. Cuando entiendo que soy importante para otros y otras mi vida adquiere un sentido reforzado en mi propia confianza, en la convicción de que soy y de que mi existencia es acogida, respetada y admirada por quienes existen conmigo, decir admiración es decir entonces confianza y solidaridad. El reconocimiento edifica así una pista pedagógica que otorga a otros y otras el poder de actuar, la confianza de ser y la dignidad de no sentirse en soledad, desprovisto del amor de mis semejantes o de la esperanza de que otros y otras esperan por mí y creen en mi llegada.

Así mismo, la confrontación directa con nuestros prejuicios morales es la oportunidad para mutar de los paradigmas que hemos construido y que no nos permite ver más allá de nuestra propia piel y concebir las cosas tal y como son. Hasta ese momento, los y las jóvenes habían venido reforzando ideas acerca de otros y otras provista de desconfianza y de miedo, sentimientos en este caso creados sin fundamento de causa, estimulados por razones de noticiario y de amarillismo que la mayor de las veces desconocen la autenticidad de los hechos y de las personas que los experimentan. Nuestros prejuicios tienen la propiedad de estar previos a cualquier razón y de colocar en nuestros ojos un filtro que nos imposibilita para ver a las personas y las cosas tal cual son; confrontarlos es una oportunidad para que otros y otras tengan la posibilidad de mostrarnos de modo auténtico las cosas que hacen de sí un buen ser humano, con capacidad de elección y resistencia, aún en medio de aquellas ideas deterministas que suponen a las personas a la medida de los lugares que habitan.

"De todas las cosas que viví en este proyecto me gustó mucho el primer intensivo, fue la primera vez que me encontré con tantas personas, empecé a abrirme, tenía muchos prejuicios con las personas pero nos integramos muy bien, todos nos tiramos a la piscina y nos hicimos muy amigos" <sup>27</sup>

La mirada a los congéneres pasa por una condición de dignidad, pasa por reconocer allí nuestra igualdad en derechos, aunque eso no implique desconocer que somos diferentes, aún cuando compartimos apuestas comunes, aún cuando somos grupos, aún cuando somos otros y otras.

Este escenario fue también la posibilidad para implicarnos con otras pieles, otros cuerpos, otros ojos y otras manos, las mismas que nos tocaron, nos acariciaron y consintieron. El tacto es uno de nuestros atributos para conocer el mundo, dibuja nuestra propiedad para sentir, el tacto es descubrimiento y con-tacto; a través de él no sólo conocemos, también amamos y le decimos al otro y a la otra que es cuerpo, que es rostro, que existe. Cerrar los ojos y palpar otros rostros, otras manos, otros cuerpos no fue tan embarazoso como mirar fijamente a los ojos, la vergüenza invade y sonroja la cara de los y las jóvenes, pocas veces mantenemos la mirada en la mirada ajena, agacharla fue el primer recurso de muchos y

muchas, tal vez porque como dicen, los ojos son el espejo de alma, revelan nuestra más intensa intimidad y la autenticidad de nuestro ser. Aún así persistimos en esta intención, parte del tiempo buscamos estimular el contacto visual, el corporal, la atención en nuestro entorno y en otros y otras, tal vez de este modo nos permitimos nombrar al otro y a la otra con las manos, no pasar con tanta distracción por el mundo y entender que así como yo soy presencia, otros y otras reclaman presencia en el mundo. Significa volver al afecto, al sentimiento y a las emociones, significa decirle a mis semejantes que su existencia me importa, que tengo delicadeza para tratarle y que me importa su dolor, por eso le acaricio, le mimo y le con-siento al calor de las velas, los inciensos y la música que han sido el barniz curativo para acompañar la búsqueda del afectos al modo de reconocimiento, confianza y solidaridad.

Muchos fueron los encuentros intensivos, en ellos no solamente tuvimos la posibilidad de afianzar vínculos y estimular la confianza y la solidaridad como atributos indispensables para la constitución de un grupo y para el establecimiento de apuestas comunes, sino que fue también la oportunidad para construir de manera colectiva muchas de las prácticas participativas que se desarrollaron en las escuelas. Casi toda la estrategia de jornadas para una cultura de paz se diseñaron allí, siendo así también la posibilidad para analizar colectivamente nuestras culturas escolares. Allí también desarrollamos la mayor parte de las producciones comunicativas que es otra de las apuestas metodológicas que queremos evocar, como una oportunidad para estimular la participación de los y las jóvenes y en ella, la posibilidad de que sus voces se hagan escuchar.

### **Curarte para re-crearte: el arte y la cultura en la reivindicación de las resistencias**

"Cuando quisimos llevar a cabo las primeras jornadas por una cultura de paz en las escuelas, con los y las jóvenes pensamos en que el éxito de ésta lo daría el arte y la cultura, porque suscitaban espacios de menor formalidad a los académicos y porque expresaban muchas formas participativas en las nuevas generaciones; fue así como diseñamos una actividad a modo de carrusel cultural con cuenteros, teatro, video foro, concierto, taller de estampado y hip hop. Quisimos

que las actividades permitieran el intercambio con el resto de estudiantes al tiempo que dar a conocer el proceso que veníamos adelantando a través de mensajes y puestas en escena que reivindicaran los valores de la convivencia. No habían profes a la vista, pese a haber sido una estrategia concertada con las directivas de las escuelas y con los y las docentes de las mismas, estábamos prácticamente solos sin el acompañamiento en las diferentes etapas de la jornada. En tarima, un joven que cantaba hip hop llamaba a los y las docentes a colaborar, al tiempo que hacían llamados al orden a algunos jóvenes que aventaban agua contra la consola de sonido" <sup>28</sup>.

El anterior relato nos muestra de qué modo en nuestro sistema escolar se conciben muchas prácticas que no están asociadas de manera directa con el carácter academicista y racionalista de la escuela. Muy a pesar de que es una obligación constitucional para la escuela formar sujetos integrales desde el punto de vista cognitivo, científico, artístico, cultural, deportivo y demás, las prácticas escolares no reciben el mismo status si se encargan de enseñar a pensar a si se encargan de enseñar a sentir, a respetar o a convivir.

La participación no se entiende la mayor de las veces como un medio para construir de modo colectivo la convivencia escolar, ni para transformar realidades intolerables; la ley 115 del 94 abrió una puerta para que la participación se convirtiera en el principal dispositivo de formación ciudadana para la convivencia y respeto a los Derechos Humanos en la escuela. Esa puerta sigue abierta pero nuestra sociedad se ha quedado en el límite que divide la entrada y la salida y no se ha atrevido a cruzarla, porque al parecer desconocemos el potencial que se encuentra al interior de ella. Este desconocimiento parece estar sustentado en un sesgo histórico fundamentado en las ideas más habituales de la participación, aquellas basadas en la tradición de partidos, caudillos y voto popular. Cualquier otra manifestación participativa parece perder sentido en el marco de estas ideas más anquilosadas de la política.

Ante esta época caracterizada por la ausencia de referentes y la pérdida de seguridades, la des-estatalización de los derechos que se constituyen en servicios, la des-regulación propuesta por la sociedad del mercado, el repliegue sobre sí mismo, el vaciamiento de la dimensión política, la

despolitización participativa y la desinstitucionalización: ¿Cuáles expresiones juveniles se legitiman como participación política? ¿Quién o qué da el estatus de participación política/ciudadana juvenil? (BOTERO y otras, 2008, p. 572)

¿Qué atributos entonces le dan status a la participación juvenil? Y de manera más específica ¿Cómo puede la escuela estimular la participación al interior de nuestro cuestionado sistema educativo? Estas preguntas podrían recibir desde la práctica muchas respuestas, y aún así corremos el riesgo de ser insuficientes para el amplio campo de posibilidades que allí podríamos avizorar. Nos detendremos aquí en exponer las motivaciones para creer que una ruta potencial está dada por las prácticas socio culturales de las nuevas generaciones, que con su espíritu de rebeldía e inconformismo, gritan todos los días y a viva voz que la escuela debe ser transformada, so pena de perder el encanto y la pertinencia social de la que por siglos ha gozado.

Ya se han sustentado las ideas para decir que en la gramática de la vida cotidiana está el mayor dispositivo de aprendizaje, allí se recrean prácticas, lenguajes y discursos que inciden en los modos como los seres humanos construimos las perspectivas desde las cuales nos ubicamos en el mundo y establecemos relaciones con los otros y con las otras. Surge así otra pregunta: ¿Cómo se expresa esta gramática cotidiana para las nuevas generaciones de la ciudad de Medellín? Otra pregunta bastante conflictiva, en tanto puede producir respuestas sustentadas en cualquier tipo de ideología y bajo cualquier prejuicio moral. Nos limitaremos a exponer la lectura que hizo la práctica de estos interrogantes y los modos como nos enfrentamos a responderlas, lo que puede representar una inspiración pedagógica para muchos procesos educativos que se desarrollan en nuestro sistema escolar.

Desde muy temprano, la práctica empezó a develar que entre los y las jóvenes había muchas personas vinculadas a procesos barriales deportivos, musicales, artísticos y hasta de defensa del ambiente. Algunas hacían porrismo y a muchas otras les encantaba el teatro y hasta componer canciones.

Teniendo muy presente esta realidad y reivindicando las expresiones artísticas y culturales de los y las jóvenes en sus vidas cotidianas, le

apostamos a construir una estrategia que no sólo posibilitara la visibilización de las habilidades de ellos y ellas, sino además que sirviera como una práctica participativa para aportar a la construcción de convivencia y paz en el mundo escolar. Fue entonces como surgió la idea de hacer algunas tomas culturales en las instituciones, acción que más adelante recibió el nombre de Jornadas para una cultura de Paz.

La música, el color y la alegría se tomaron las escuelas a través de la danza, el teatro, el grafiti, los talleres de estampado y hasta el cine fue protagonista no sólo como herramienta pedagógica sino como estrategia para hacer visibles las producciones que para televisión hicieron los y las jóvenes. La primera de estas experiencias no contó con el éxito esperado, en el relato inicial de este apartado se exponen algunos motivos que nos llevaron a considerarlo de este modo. No redundaré en decir que para ese momento, maestros, maestras y directivas de las escuelas se estaban ocupando de actividades de refuerzo académico y habían aprovechado la jornada para ocuparse en asuntos más importantes para la escuela. La jornada no era en su caso una prioridad académica, aún así continuamos con ella y con el esfuerzo no sólo de mantener la iniciativa en el tiempo, sino también de cualificarlas, considerando las limitantes que la propia cultura escolar estaba generando.

Si el mensaje no había sido contundente, debíamos construir las alternativas para que fuera distinto, lo primero que hicimos fue vincular a algunos maestros y maestras en este ejercicio que tenía como protagonista la voz de los y las jóvenes. Aquí hay un elemento importante para ser tenido en cuenta en cualquier proceso educativo, y es que una iniciativa de participación debe considerar la vinculación de los diferentes actores y actoras que componen una comunidad educativa. Con este aprendizaje que sólo fue posible avizorar en el camino, es decir en la acción, se llevó a cabo la segunda jornada, esta vez contamos no sólo con la participación y liderazgo del grupo de jóvenes, sino también de estudiantes de otras instituciones y de organizaciones barriales juveniles y hasta de la tercera edad, quienes se sumaron a la iniciativa de construcción de convivencia y paz en la escuela.

En esta ocasión, los y las jóvenes representaron a través del teatro, la música y el dibujo aspectos relacionados con la violencia y las formas de

resistirse a ella, al consumo y microtráfico de armas y drogas y hasta al abuso sexual. Los contenidos relataban aspectos de la cultura escolar tanto como de la realidad social que vive la infancia y la juventud en condiciones de violencia y exclusión, pero lo más importante de esto es que los guiones, historias, relatos y canciones fueron construidos por el mismo grupo de jóvenes, con el acompañamiento respectivo de expertos.

Este ejercicio fue la oportunidad para que los y las jóvenes colocaran sus mayores destrezas en lo público, aspecto que además de fortalecer su confianza y el reconocimiento en las respectivas instituciones, afianzó los vínculos del grupo y además empezó a desatar un sin número de situaciones que incidieron positivamente en la vida de ellos y ellas.

En el caso de Sofía, una chica que canta hip hop, el reconocimiento de su madre, quien estaba viéndola cantar fue especialmente importante en tanto se trataba de una expresión de afecto muy positiva, en medio de tantos reclamos y señalamientos por su bajo desempeño académico y por algunas actitudes inadecuadas en el trato a docentes y estudiantes. Cuando estaba en tarima, con un micrófono en su mano y las venas de su cuello brotadas por la fuerza de la lírica y la entonación de letras casi autobiográficas, su mamá se acercó a mi lado con los ojos un tanto húmedos y la garganta atorada por un suspiro de júbilo que más bien parecía de lamento y me dijo: "yo no sabía de lo que mi hija era capaz", se trataba sólo de una frase, pero con una carga de amor y reconocimiento, al tiempo que de pudor por no haber sabido desde antes la maravilla de don que la vida había otorgado a su hija.

Sofía, junto con otras 3 personas más se había valido de la fuerza que este acto le había imprimido a su vida, para conformar Marca-Paz-os, un grupo de hip hop que se configuró en el transcurso de la experiencia, hoy cuentan con más de diez canciones grabadas y su potencial les ha valido para hacerse a invitaciones para medianos y grandes eventos, más que un grupo de hip hop, es una amistad que ha empezado a mostrar que la visibilización y el reconocimiento son un arma letal para la inseguridad, la desconfianza y la baja autoestima. Este don maravilloso les había servido no sólo para dotar de calor y armonía los vínculos familiares, sino también para construir ideas de futuro para un proyecto de vida musical, al tiempo



que regalar con el milagro del arte una esperanza para aportar al cambio de esta realidad injusta, violenta e inequitativa a la que niños, niñas y jóvenes de la ciudad se ven abocados.

"Ojos bien abiertos críticos para  
unos cuantos para políticos  
sacando el arte adelante es una forma de expresarse  
ese mecanismo que nos mantiene unidos Juntos  
jamás seremos vencidos  
participamos adquiriendo nuevos talentos  
compartiendo con el resto  
luchando y enfrentando nuestros miedos  
los cuales detesto no quiero  
que controlen mis pensamientos  
en este grupo ahora hago rap este es mi medio  
de expresión" \*

Antes de culminar esta jornada por una cultura de paz, muchas personas buscaron la manera de vincularse a la práctica, algunas de ellas no lograron recibir la aprobación de las directivas, casi siempre por razones de tipo académico o disciplinario. Otras en cambio, llegaron y dejaron huella como Lorena, quien estimulada por el protagonismo que sus compañeros y compañeras habían obtenido a partir de la jornada, buscó la manera de recibir del rector y sus docentes de grado la posibilidad de vincularse al grupo. Lorena llegó, se fortaleció y dotó de fuerza al proceso mismo, un año después se postuló a la personería de su colegio pero infortunadamente no recibió los votos para convertirse en la personera estudiantil. Aún así su alegría y vitalidad, su liderazgo y lucidez le habían valido para hacerse al reconocimiento institucional como una de las líderes estudiantiles de mayor relevancia en los procesos de participación escolar. Había pasado de ser la chica alocada con el pelo rojo y un piercieng en la nariz para ser reconocida como una protagonista de su cultura escolar.

Todas las potencialidades que estas primeras jornadas le develaron a la práctica fueron el mayor incentivo para construir la posibilidad de una

---

\* Letra canción Participando (Marca-paz-os)

alianza interinstitucional con otras dos organizaciones de la ciudad, y llevar las jornadas a un formato de mayor impacto. Fue así como nació la iniciativa de realizar la Feria PazAloBien, después de un seminario académico que se llevaría a cabo en la comuna 13 acerca de las violencias en la escuela. El impacto superó las expectativas, más de 1.500 jóvenes de toda la ciudad se reunieron en un grito de paz y convivencia para decirle a la ciudad: ¡No Más Violencia! y para apostarle a la escuela como un escenario de una importante vitalidad que aporte a la transformación de contextos sociales violentos. Nuevamente la música, el grafiti, el teatro, la danza entre muchas otras estrategias, fueron la herramienta para incidir públicamente con mensajes de paz y convivencia. Medios de comunicación locales, nacionales e internacionales, personajes del ministerio público, jóvenes de muchas comunas de la ciudad y del oriente antioqueño se hicieron presente, las voces jóvenes llegaron no sólo a la 13, sino que se escucharon en la radio, se leyeron en periódicos y hasta se vieron en televisión.

"A veces a uno le cuentan en los medios la situación de violencia de los jóvenes, uno con esto se da cuenta que no es así, no todos elijen ese camino, hay quienes elegimos el arte y la cultura ese es un recuerdo que a mí me deja este proyecto" <sup>29</sup>

FUERZA Y PODER, estas son tal vez las mejores palabras para describir lo que mis ojos lograron observar, sólo bastaba con mirar a la tarima para levantar las manos y mover el cuerpo calentado por la sangre que lograba reconocer la emoción del canto y la indignación de las letras y relatos de los y las jóvenes. Pocas veces había presenciado el acto milagroso y movilizador de lo que este acontecimiento le entregaba a ellos y ellas, sus cuerpos y voces se desenvolvían con soltura y seguridad, con poder y confianza, con la convicción de estar haciendo lo correcto y de estar aportándole al mundo el deleite de la vida y el regalo de un don con la capacidad de mover el mundo y a la existencia misma.

## «Fuera, destrozador de sueños». El hip hop una experiencia de resistencia y liberación

"Antes de montarme en tarima siento un vértigo inexplicable, después uno sale y las cosas van fluyendo, uno quiere que lo escuchen y al sentirse escuchado y los aplausos uno se siente muy animado, quiero llegar a los sentimientos del público, que ellos se conecten y sientan la melodía. Cuando me bajo siento la liberación más grande del mundo" <sup>33</sup>.



Para conocer las vidas de los y las jóvenes que viven en los barrios de Medellín nos podemos servir de las letras de hip hop que componen a partir de las experiencias de sus vidas cotidianas, no hay otras lecturas de la realidad que puedan entrar a controvertir las ideas que allí se enuncian y no hay mensaje más indignado que los que emiten a modo de polifonías en un concierto de voces y experiencias de los y las jóvenes de la Medellín de hoy:

"Acá abajo en san jacho\* se nos tiene mala fama solo piensan en violencia grilla y mucha marihuana no se fijan en proyectos ni tampoco en los muchachos porque no les interesa sin son mediocres o borrachos la gente cree que nosotros somos pioneros en violencia y esa gente no hace nada porque no les interesa

tantos niños mujeres hombres y ancianos corroídos  
por la droga y sufriendo malos tratos

\* San Jacho se refiere a un barrio de la comuna 13 llamado San Javier

las mujeres peleando los hombres matando  
los niños sufriendo y yo aquí llorando NO¡¡¡¡  
no quiero ver más a mi barrio en esta situación  
donde casi siempre se observa tristeza y dolor ....  
no no quiero ver más a mi barrio así" \*\*

No sé si sea posible entender la importancia que para muchos y muchas jóvenes representa el hecho de hacer hip hop, lo que sí es claro es lo que ello implica en términos de su reconocimiento, subirse a una tarima, cantar mientras otros escuchan y bailan. Se trata de la posibilidad de creer en sí mismo y asumirse como un ser importante en el mundo.

"Este proyecto me ha abierto muchas oportunidades, abrió las puertas a mucha gente que se ha ido y ha llegado, nos ha cambiado la vida, a los jóvenes no nos dan muchas oportunidades de expresarnos, nos abre una entrada para expresar lo que hemos querido. Ya llevo 2 años cantando rap y este proyecto me ha ayudado en este curso, ha cambiado mi pensamiento y mi forma de ver la ciudad, mi barrio y la comuna, transformar mi proyecto de vida<sup>34</sup>".

En Medellín hay cientos de jóvenes que hacen música hip hop, se trata de una expresión cultural que vincula, promueve la participación y la indignación, ese sentimiento tan intenso como político en el sentido que nos lleva a actuar ante lo que nos parece injusto, al tiempo que nos vuelve a mostrar el reconocimiento como una pista pedagógica importante para acercarnos a los y las jóvenes de hoy, para avanzar en niveles de comprensión de sus formas diversas de expresión y para construir relaciones de confianza y afecto con ellos y ellas.

La escuela Colombiana tendrá que darse cuenta del potencial pedagógico que tienen estos modos diversos de expresión juvenil, las culturas escolares encontrarán allí sus posibilidades de democratización, a través de relaciones pedagógicas de horizontalidad y de mutuo reconocimiento y de la construcción de prácticas educativas más sensibles a las identidades que vienen constituyendo nuestras más jóvenes generaciones y obviamente a sus Derechos.

---

\*\* Letra canción: Qué es lo que pasa en mi barrio. Grupo Marca-Paz-os

No hace falta acudir a preguntas mecánicas ni a técnicas aparatosas para hacer lecturas de contexto ni para conocer de primera mano las representaciones, imaginarios o percepciones que las personas tienen acerca de la realidad que habitan. El lenguaje produce múltiples significados y modos, cómo se dice y se nombra aquello que se dice. Las palabras no tienen la propiedad exclusiva de decirse a través de la voz o de los códigos convencionales con que construimos un texto escrito, ella misma es poder que nombra no sólo el decir sino al sujeto que lo dice, se manifiesta a través de prácticas y acciones; el lenguaje tiene la propiedad de ser riqueza de significados y formas de significar, evoca diversidad y belleza, nos remite a los sentidos con que dotamos nuestras vivencias, somos entonces significado.

Al ser significado producimos nuestra propia autenticidad, el significado nos identifica con signos y símbolos contruidos socio culturalmente y nos vincula con significados de otros y otras, pero no así nos reduce a ser efecto de una causa, ni a ser significado previamente constituido, tiene el atributo de ser impredecible, de no llegar reducido a lo primero que aparece ni de lo que más rápido se deja ver. Por eso la lectura de nuestros propios significados pasa primero por conocer los múltiples lugares desde donde se significa, pasa por reconocer la experiencia, las biografías y nuestro círculo ético más próximo, esto es, nuestros lugares propios de enunciación, que no se develan como un primer plano ni a través de interacciones imprecisas e impersonales, hace falta develar el rostro de quien significa y es significado y del significado mismo; esto es, el espacio y el tiempo, los referentes morales y la identidad de la experiencia de quien se hace significado a nuestra propia vista.

Hoy por hoy no recuerdo con suficiente precisión el día ni la hora en que por vez primera me percaté de la presencia de Luis en el grupo de jóvenes. Parecía invisible, mudo y desinteresado. Actué entonces sin mirarle a los ojos y sin acercarme, al no ser visible a mis ojos dejó de ser importante, del mismo modo que según mis críticas más viscerales a la escuela, había perdido presencia en medio de la multitud y de las risas; chistes y burlas, algunas veces de los gritos emitidos por quienes reclaman presencia y visibilidad, aún cuando esta esté atravesada por el señalamiento y el estigma disciplinario de malos y buenos estudiantes, porque según mis juicios más severos, para la escuela sólo hay gente buena o gente mala,

los términos medios no existen porque no brillan, no aparecen, nadie se percata de su existencia. Reforzada en los dilemas morales de lo correcto y lo incorrecto y de los modelos ejemplarizantes, en las escuela sólo aparecen patrones correctos o incorrectos, que suscitan a través de la norma disciplinaria ser o no remedados.

Pasaron tres, tal vez dos pares de encuentros cuando le vi el rostro por vez primera, y lo vi a través de una voz grabada en audio que cantaba algo que parecía ser rap. No supe de quién se trataba hasta que lo pregunté; fue entonces cuando recordé un apartado maravilloso de una de las obras más hermosas que he conocido, Antoine Saint Exupery lo había relatado a través de un personaje que había creado en el Principito: He aquí mi secreto, es muy simple: no se ve bien sino con el corazón. Lo esencial es invisible a los ojos. (Saint Exupery, 1995, p. 26)

Nunca antes me había considerado implicado de forma directa en esa crítica que por años le hice a la escuela, nunca antes entendí que no se trataba de la escuela misma, sino del modelo que hemos construido estimulados por la masificación del mundo y que incidía en el súper poblamiento de las aulas y en el desencanto y desidia de los sistemáticos actos gerenciales y administrativos, que llevan a que los sujetos sean menos importantes que la norma, y ésta, más omnipotente que la fuerza misma del reconocimiento y el afecto. Nunca antes había pensado que la escuela somos todos y todas y en la responsabilidad de todos y todas está la transformación de aquella. Ver el rostro de Luis a través de sus líricas fue conocer parte de su ser y empezar una relación bonita y humanizante que inspiró su visibilización y confianza en sí mismo. En ese momento me pregunté por quién era Luis para la institución y lo único que supe fue de su silencio permanente y de las dos o tres áreas curriculares que venía reprobando en su grado escolar, nada más importaba o mejor aún, nada más era visible para la escuela o para quienes hacemos parte de ella.

Ese episodio me inspiró y me dio otra lección maravillosa: si quería seguir interactuando con jóvenes debería estar menos distraído y más atento a quiénes eran en realidad, porque la juventud rebosa y desborda los imaginarios que tenemos de ella, es sorpresa, es magia y realidad que no admite esquemas ni paradigmas, no hablamos entonces de joven sino de jóvenes. Le pedí entonces a Luis que nos deleitara con una composición

inspirada en él mismo y aunque su destreza con la improvisación fue siempre mi mayor descreste, supe que para hacer lo que tenía en su mente requería de más tiempo, se fue con la intención de escribir y en el siguiente encuentro me dijo que había escrito para dedicarle su don al proceso del que participábamos juntos con más de treinta jóvenes. En esa dedicatoria se ponía él mismo, porque siempre es imposible abstraernos de lo que dicen nuestros propios significados:

"Representamos con hip hop  
de puro corazón yo tomo  
la decisión me aferro a mi micrófono  
y continúo con mis rimas representando mi nación todos  
tenemos libre expresión elijo la mía por convicción aquí  
doy mi opinión para demostrar mi don  
sé donde quiero ir, un futuro  
por seguir  
con el rap tratar de cosas buenas conseguir"\*

Vi nuevamente su rostro y con el tiempo comprendí muchas cosas de él, entendía parte de los lugares de enunciación desde donde construye y emite su lenguajes y sus significados, supe muchas cosas, de su familia, de su círculo más próximo de amistades y de sus otros tantos dones que hacían de él un rostro que se presentaba más allá del silencio y de los términos medios que no brillan y no remedan ser de lo mejor y lo peor en la escuela. Conocí a su padre, a su madre, supe de la fuerza de su familia y de las luchas económicas a punta de morcilla y solteritas para hacer una hermosa casa y construir un maravilloso hogar. Supe del amor de Luis por su hermano y de su profunda tristeza cuando a través de sus líricas gritaba que estaba sumido en las drogas.

Pasó el tiempo y Luis recibió su grado de bachiller y para mi fortuna, yo era uno de los invitados especiales a la celebración, una cena especial rodeado de sus seres más próximos y nuevamente de su canto, nunca faltó su canto, porque para Luis, cantar es igual a respirar, o por lo menos ese es el significado que yo construí desde mis lugares de enunciación y

---

\* Canción «No a la guerra» de Marca-paz-os

de conocer de cerca parte de los suyos. No pudo contener sus lágrimas cuando agradeció el apoyo de su familia y el de su experiencia en todo este proceso que para Luis era el proyecto del IPC, el mismo en el que se había inspirado para componer otra de sus canciones.

De su familia recibí otra grata sorpresa, desde que llegué a su casa me nombraron y me hicieron saber lo mucho que sabían de mí y la gratitud conmigo, ¡no soy yo!, les dije, pero aún así su padre volvió a repetir: usted ha sido parte de todo esto. ¡No era yo! volví a decir pero esta vez para mí, pero eso no importaba, era la práctica misma, era el grupo de jóvenes con quienes Luis había compartido esta experiencia; eran sus luchas por resistirse a ser un punto intermedio, sin brillo y sin importancia; era la escuela que pese a sus falencias nos había permitido encontrarnos en este maravilloso viaje; era él con sus luchas para resistirse a ser lo que no quería; pero vuelvo a decirlo, eso no importa, ahora importa Luis y la forma como la práctica misma empezaba a incidir en las vidas de personas como Luis, Yeny, Daniela y muchas otras más, sus familias, sus círculos de amistad más amados, eso era lo que importaba y lo que eso podría provocar en la transformación de otras existencias para seguir moviendo el mundo y resistirse a perder la esperanza.

Era eso, la capacidad de resistirse a hacerse a la medida de las evocaciones de medios puntos sin luz, sin importancia para su escuela más allá de su silencio y sus tres materias reprobadas. Sí, es la resistencia una fuerza inspirada en las ideas más diáfanas de libertad, una libertad que no admite cadenas para atar el deseo de ser y estar en un mundo en el que otros y otras se percatan de mi existencia. Es la oportunidad para levantarse y gritar que existimos, gritar que el mundo puede ser distinto y que podemos ser también diferentes a lo que hemos venido siendo, pero siempre percatándonos de que otros y otras también son resistencia, poder que promulga libertad y capacidad de existir:

"Este es un interrogante que debe plantearse en cada corazón, con la gravedad de los momentos decisivos. En esta decisión reconocemos el lugar donde cada uno de nosotros está llamado a oponer resistencia; se crearán entonces espacios de libertad que crearán entre nosotros horizontes para el momento inesperados. Es un puente, el que habremos de atravesar, un pasaje. No podemos quedar inmersos en el pasado ni



tampoco deleitarnos en la mirada del abismo. En este camino sin salida que enfrentamos hoy la recreación del hombre y su mundo se nos aparecen no como una elección entre otras, sino como un gesto tan impostergable como el nacimiento de la criatura cuando ha llegado su hora" (SÁBATO: 2000, p. 78)

El hip hop puede ser así otra posibilidad para promover con la participación, el cambio de realidades subjetivas, familiares y socio culturales y de paso la cultura escolar misma que nunca podrá abstraerse de aquellas.

### **Soy lenguaje y acción: la multiplicación de los saberes en la construcción de poder**

Hay una discusión bastante clásica en torno a lo que significa tener capacidad de liderazgo y si ésta es una propiedad innata de las personas o por el contrario se obtiene a partir de la experiencia de los sujetos, de su interacción con determinados ambientes de socialización y pautas específicas de crianza y de formación educativa. Si bien para el diccionario de la lengua española la palabra líder denota a una persona a la que un grupo sigue, reconociéndola como jefe u orientadora, la sólo definición del término nos pone en una situación bastante compleja, en el sentido que la palabra misma no nos dice nada si no tenemos una información de contexto que nos permita adentrarnos no en significados abstractos con pretensiones de alcance universal, sino en el sentido que la expresión adquiere en escenarios específicos de interacción social.

En la escuela por ejemplo, la expresión de Líder es utilizada para referirse indistintamente a un hombre o una mujer que cuentan con el reconocimiento de un grupo o que tienen la capacidad para incidir en el comportamiento de otras personas, sin importar si dicha incidencia se logra a través de acciones positivas o negativas desde el punto de vista moral; así, es bastante frecuente encontrarse con expresiones como "eres un líder negativo" o "debes aprender a utilizar el liderazgo que tienes para hacer cosas buenas y no cosas malas" :

"Lulo es un personaje bastante popular en el colegio, que por pura casualidad había llegado al grupo y se había quedado. Se trata de un

joven que para 2010 cursaba once grado, su piel morena no sobresale tanto como un afro bastante estilizado que lleva como peinado. En la primera conversación que habíamos tenido con don Diego el rector de la institución, me había hablado de él, de Guillermo como pocos lo conocen. «Los profes no se lo soportan, me decía, porque es muy jodón, pero para mí es un líder, esos son los muchachos que nos sirven». La segunda vez que llegué al grupo, Lulo estaba entre las menos de treinta personas que allí se encontraban. Pude notar un aire malicioso en su mirada, hizo un par de chistes que hasta hoy no puedo entender si fueron para molestarme o para ganar adeptos, pero no los necesitaba, en todo el colegio era reconocido como un estudiante indisciplinado, necio y contestón, no era desconocido por ninguno. ¡Parcerito!, le dije: ¡la buena pa tus chistes, sos un calidoso!. No sé si fue la palabra que usé, no sé si fue lo que dije o la forma como lo dije, pero Lulo se me acercó y como saludando a un viejo amigo me extendió la mano y me dijo: ¡la buena cucho!. Desde ese momento una palabra nos había conectado, ¡Parcerito!, era el saludo inaugural de una relación que dura hasta hoy.

No estoy muy seguro de lo que mi lenguaje suscitó en Guillermo, pero había entendido a través de él que parte del éxito de las relaciones que a través de la experiencia pude establecer con los estudiantes más desatinados, como ellos mismos se hacen llamar refiriéndose a alguien necio, indisciplinado e inquieto, radicaba en los lenguajes que habían empezado a establecerse desde las interacciones mismas. Nunca antes había pensado en el verdadero sentido que la palabra ¡Parcerito!, tenía en la vida cotidiana de los y las jóvenes con quienes empezaba a relacionarme".<sup>35</sup>

Para algunos maestros y maestras, Lulo no debería hacer parte del grupo. Muy pocas personas entendían por qué una persona como Guillermo estaba vinculado a un proceso como éste en el colegio, a lo sumo se piensa que de experiencias así sólo pueden disfrutar los mejores, como en el argot de las valoraciones morales en la vida escolar se conocen a los y las estudiantes exitosas académicamente y a quienes no alteran el orden disciplinario y saben obedecer.

Más allá de eso la presencia de Guillermo en el grupo significó muchas otras cosas, su compañía no sólo había inyectado un humor mordaz e incisivo que comenzó a modo de burlas, pero que se convirtió con el paso del tiempo en una muestra de toda la agilidad mental con que contaba y que le había servido para convertirse en uno de los personajes más exitosos en el colegio. Su círculo de amistades más cercana eran como él, y gozaban de su misma reputación, algunas de estas personas llegaron también a compartir este maravilloso viaje: Pacho, Eider, Ever, Daniela, Maribel fueron sólo algunas de ellas. Fue una experiencia grata percibir el reconocimiento que el proyecto empezaba a darles desde otro tipo de valoraciones morales menos negativas al interior de su colegio. Algunas de estas personas se retiraron de la práctica por razones diversas; Eider se cambió de colegio, Maribel lo hizo cuando Lulo se graduó y uno de ellos -Pacho- se quedó porque según él, "este proyecto es muy bacano y a pesar de que en el colegio soy muy gamín, he aprendido que es bueno respetar a las demás personas" <sup>36</sup>

Pacho repite este año por tercera vez el grado décimo y aunque dice no gustarle mucho la idea de estudiar, reconoce sentirse feliz cuando nos encontramos en el grupo y mucho más cuando salimos a los talleres intensivos. Lulo lo había convencido de que ingresara al proceso y Pacho había decidido quedarse y aunque creo que hay muchísimas cosas que debe aprender para tener una relación más asertiva con su entorno social más cercano, creo también que hoy es un mejor ser humano. Además repetir tres veces un grado escolar no había sido una causa para desertar de su institución. Ahí va con su proceso, de un modo particular es una de esas personas que más recordación generan en uno. Si el proceso es una motivación para que Pacho no deje sus estudios, para irse a trabajar o quien sabe qué cosas más y pueda graduarse de bachiller, entonces digo que ha valido la pena. Lo digo con alegría porque es bastante frecuente que personajes como él y como Lulo terminen asumiendo al calor de los juicios de algunos maestros y maestras que no son buenos y que le hacen un bien a las instituciones si se van de ellas.

Meses antes de que Lulo obtuviera su grado de bachiller recibió un reconocimiento importante por todas las cosas que a través de la práctica había logrado: participación continua y permanente en los procesos; apoyo

en la gestión de necesidades logísticas; convocatoria a la participación estudiantil y un asunto muy bello que se nombró ya en el apartado que hace alusión al conflicto armado en la escuela, promover una tomas culturales y deportivas en homenaje a Cristian. (un chico que en 2010 había quedado cuadrapléjico de cuenta de unas balas asesinas que como tantas veces y sin importar la hora, atravesaban las calles, las paredes y los cuerpos muchas veces inocentes en la comuna seis). Además se había encargado de promover "las colectas" como él mismo le llamaba al dinero que semanalmente recogía aula por aula para apoyar económicamente el proceso de recuperación de Cristian. Detrás del chico malo, jodón y contestón como le llamaban muchas veces, conocimos un ser sensible y maravilloso que fue homenajeado con un video documental de reconocimiento y muestra viva de transformación y humanidad y eso fue especialmente importante para confrontar ciertos imaginarios que circulan en el mundo escolar acerca de buenos y malos estudiantes.

Historias como éstas nos muestran la potencia de prácticas que no sólo promueven a través de diferentes acciones pedagógicas una cultura asociada a la convivencia, al respeto, el reconocimiento y la participación de jóvenes, sino además los significados que más allá de las fronteras del mundo académico puede llegar a tener en las vidas de las personas, la oportunidad de verse a sí mismos y mismas como sujetos con capacidad de transformación e incidencia en otros y otras, y en la cultura escolar misma. Este proceso de incidencia y transformación fue estimulado también por las jornadas de réplica.

A través de éstas se buscaba que los y las jóvenes multiplicaran sus aprendizajes por medio del acompañamiento a niños y niñas de 5 a 11 años aproximadamente, en las sedes de primaria de sus respectivas instituciones. En este ejercicio logramos llegar a más de mil niños y niñas en dos años de trabajo, por medio de los cuales se desarrollaron talleres, jornadas lúdicas, culturales y deportivas con las que se buscaba estimular el respeto, la solidaridad y la alegría en la escuela como opciones que no sólo inciden en el disfrute del ejercicio educativo, sino además como valores que representan un lugar importante en la construcción de una sana convivencia.

En esta búsqueda por incidir de modo directo en la construcción de la convivencia en la escuela a través de la participación de los y las jóvenes, se generan opciones diversas que estimulan la apropiación de la realidad escolar a través del análisis de las múltiples conflictividades educativas que se producen en la convivencia. Lo primero que hicimos fue un ejercicio de observación en las diferentes sedes de las instituciones, con lo cual se buscaba de un lado que el grupo de jóvenes identificara las formas de relacionamiento entre los niños y las niñas y entre estos y estas con sus docentes; pero de otro lado estábamos buscando los argumentos para decidir en cuál de todos los escenarios educativos observados se llevaría a cabo la estrategia, puesto que por razones de tiempos escolares y de la cantidad de grupos en cada una de las sedes, sólo nos había sido otorgada la autorización para hacerlo en un lugar. Allí se develaron diversas formas de poder y dominación que contaron en el momento de debatir y decidir el espacio para hacerlo:

"Un pelaito tenía un discman y había un montón de pelaitos que estaban con él y lo cuidaban, como que ese niño es el hijo de un duro y manda a los que le da la gana y ellos hasta le dan plata y lo defienden"...

"Que mana de gritos los que uno escucha de esas profes, a toda hora son amenazando a los niños con que los van a poner a trapear el corredor o a barrer el patio"...

"aquí en la sede de bachillerato hay un problema por la coordinadora y es que ella no deja hacer nada, no cree en esto y no nos deja participar porque a toda hora quiere que estemos es en el salón"

"en la sede de..." nadie participa, eso parece una escuela militar, a toda hora es gente formada y nadie puede hablar"<sup>37</sup>

El poder, noción sobre la que tanto se ha conceptualizado en las teorías políticas que lo asocian clásicamente como un atributo de los Gobiernos, no adquiere aquí el mismo significado. Más allá de una condición Estatal (entendido el Estado como el gobierno), el poder tiene un atributo social que hace de él una propiedad de las relaciones humanas que circula

---

\* El nombre de la institución no se revela por el presupuesto ético de confidencialidad

cotidianamente a través de nuestros lenguajes, de nuestras prácticas, de las instituciones, los medios de comunicación y hasta de nuestros imaginarios y valoraciones acerca del bien y del mal.

El poder, como lo hace saber Foucault es más bien una forma de relaciones de fuerza que el individuo no concede de manera radical al soberano, sino que se encuentra en todas partes y que incide en la producción de patrones de comportamiento y en subjetividades ancladas a formas específicas de verdad y saber. De este modo, el poder incide en la reproducción de prácticas socio culturales que legitiman ideas acerca de lo que es o no correcto hacer, ideas constituidas por los sujetos en contextos situados a través de dichas relaciones.

En la escuela, por medio de las diversas prácticas, formas de relacionamiento, sanciones y estímulos se enseña a obedecer y se vivencian formas particulares de dominación y exclusión, al tiempo que modos de percibir la realidad y a quienes hacemos parte de ella, aspectos que son reforzados además a través de nuestras continuas interacciones con otros sujetos en la vida cotidiana, precisamente porque es imposible abstraer a la escuela de los regímenes sociales en los que se halla inmersa. De este modo nuestras biografías, el círculo familiar más cercano, la televisión y las relaciones de proximidad en el barrio inciden de manera importante en los comportamientos y las formas como los sujetos nos relacionamos con la vida, el amor, el cuerpo o la sexualidad:

"Una de las cosas que yo no olvido es cuando hicimos la observación en las escuelitas, me pareció muy teso esos niños diciendo tantas palabras y diciéndole a uno que si vamos a pichar, hasta le tocaban la nalga a las niñas. Esos niños saben más que uno, tienen un mundo que uno no tiene, yo eso no lo olvido." <sup>38</sup>

Esta opción por analizar y por debatir en torno a los elementos comunes encontrados en los ejercicios de observación, nos permite de un lado conocer de cerca las manifestaciones de las culturas escolares en las cuales los y las jóvenes se encuentran conviviendo, y de otro, estimular nuestras capacidades para la argumentación y la crítica, de paso se convierte en una alternativa para la construcción de acuerdos, pero también para hacer visibles los disensos de la condición humana. Tomar la decisión

para llevar a cabo esta estrategia de participación en uno y no otro escenario fue un ejercicio de largas discusiones, en las cuales se hablaba de las facilidades o dificultades que probablemente nos encontraríamos. Pasamos por considerar los factores de riesgo para actuar en escenarios de alta conflictividad social en los cuales se encuentran las sedes, hasta las necesidades particulares de cada una de ellas: "Para decidir una sede tenemos que ser consientes de quien lo necesita más y no de donde quisiéramos nosotros<sup>39</sup>", decía Yeira, mientras Julián se remitía a sus recuerdos de infancia en la misma institución educativa para decir "No escojamos la sede de San Remo\*", allá son muy gamines, yo lo sé porque cuando yo era chiquito estudié allá."<sup>40</sup>

Este ejercicio inicial se alimentó también de entrevistas con docentes y directivas, lo que nos permitió además conocer las opciones con que contaban los niños y las niñas para participar, al tiempo que indagar por ciertas percepciones que los y las maestras tienen acerca de ciertas situaciones que se vivencian en la vida escolar:

"Ese niño que usted ve ahí es la loquita del salón, quiere ser una niña y siempre se mantiene con ellas, aunque yo lo amo."<sup>41</sup>

Más allá de las valoraciones morales que podrían hacerse de situaciones como ésta, es también una posibilidad para reconocer que los conflictos escolares no obedecen de manera exclusiva a estudiantes como lo creen muchos maestros y maestras, o a docentes, como lo creen los y las estudiantes. Así mismo, esta posibilidad nos permite avanzar en la resignificación de las conflictividades y en su tramitación como una responsabilidad de todos y todas.

De otro lado es también una oportunidad para que los y las jóvenes experimenten las implicaciones de estar en el rol de sus maestros y maestras, lo que envuelve un distanciamiento de su papel como estudiantes y una opción por conocer de cerca las dificultades y riesgos, y una implicación directa en la función de educar a otros y otras:

---

\* Nombre cambiado por razones de confidencialidad

"Muchas veces no nos ponemos en el lugar de los profesores, conocer las dificultades cuando nos enseñan, por ejemplo que hacen mucha bulla, molestan mucho y son muy groseros a veces."<sup>42</sup>

En este proceso ocurrieron muchas cosas, de las más importantes para mí fue la oportunidad de conocer a Enrique, un chico de la comuna 13, de 16 años de edad a quien por razones muy parecidas a lo que había sucedido con Luis no había logrado ver. Se trataba de un joven sin mucho protagonismo en las discusiones, su apariencia física me había llevado a considerar de un modo equivocado que se trataba de un joven consumidor y no tan buen estudiante. Otra vez la vergüenza me invade, no dejo de sonrojarme cuando reconozco en mí a la persona equivocada, no era él, era yo, nuevamente una lección a modo de bofetada ejemplarizante me había colocado en mi lugar y había develado para mí todas las nostalgias y malos recuerdos de mi juventud. Sí, Enrique me recordaba lo que yo había sido para otras personas, todo lo que había sufrido en mis soledades y lo que tuve que aprender para no ser ese otro que aparecía en los juicios y señalamientos de quienes no creyeron en mí.

Enrique se había presentado en mi vida para recordarme la humanidad que necesitamos en la tarea de no borrar al otro y a la otra, para no reducirle a nuestros pensamientos y para no imposibilitarle antes de mirarle a los ojos y reconocer nuestra responsabilidad con él. Me había vuelto a recordar que no se ve bien sino con el corazón, y en ese momento me prometí no olvidarlo jamás. Hoy lo recuerdo cada vez que puedo, recuerdo el día en que realmente le conocí. Fue una tarde de noviembre, en una escuela del barrio El Socorro. Enrique hacía parte del grupo de jóvenes que en ese momento se había responsabilizado de una jornada de réplica con niños y niñas de tercero a quinto grado. Jugaba, se revolcaba en el piso de color marrón de cuenta del polvo y la mugre y con toda la dulzura que un ser bueno puede experimentar, tomaba de las manos a un chiquito que había caído al suelo en una carrera de obstáculos. Se revolcaba haciendo de su caída una caricia casi milagrosa con la que quiso decirle al pequeño que todo era un juego, que en el juego caemos como en la vida, nos revolcamos en el fango y hasta nos lastimamos, pero que hay que volver a levantarse para seguir jugando. El pequeño le abrazó y Enrique dejó ver sus dientes amarillosos en una sonrisa tierna y bondadosa que me hizo casi llorar. No pude hacer nada más durante las siguientes horas,



nada más allá que seguir mirándole con alegría y con una grata sorpresa; también con vergüenza por no haberme permitido mirarle antes de aquel momento, por no haber reconocido el ser maravilloso que se escondía detrás de su camisa sucia y un pelo ensortijado por la falta de agua y la falta de cuidado.

Enrique estaba disfrutando como ninguna otra persona del contacto con niños y niñas y al mismo tiempo estaba entregando con su ternura y delicadeza todo el corazón y toda la sensibilidad que un ser humano puede experimentar cuando se acerca a un pequeño. Jugó, cantó, consintió y hasta se montó en un discurso casi profético para decirle a sus nuevos acompañantes que el buen trato y la solidaridad nos hacían más grandes de lo que creíamos. Días antes había solicitado un video beam para enseñar con imágenes y con letras de canciones lo que según él los otros y las otras debían aprender para convivir cotidianamente. No necesitó de discursos abstractos ni de sermones ejemplarizantes, sólo habló desde lo que para él tenía sentido y de paso habló de sí y de las relaciones que entablaba con las demás personas y de todas las cosas que tuvo que aprender para ganarse la aceptación.

Cuatro meses después Enrique no aparecía en clases, así sucedió por dos semanas completas. Le pregunté a algunas maestras y nadie supo decirme lo que pasaba, nadie lo sabía, entonces busqué a su mejor amigo o por lo menos a quien era su mayor compañía en el colegio y aunque no supo decirme las razones de su ausencia, sí me dijo de todas las dificultades que Enrique tenía que pasar en casa, a través de los maltratos de su padre alcohólico, quien no tenía miramientos para lastimar con lo que primero se encontrara a su paso, "una vez le tiró una piedra en la cabeza y lo echó de la casa, a él le toco dormir esa noche debajo de las escaleras" me dijo como colocando una queja y esta vez supe que esperaba ayuda para su amigo. Le pedí que me pusiera en contacto con él y esa tarde los tres nos fuimos a tomar un jugo, Enrique me abrazó y se envolvió en un llanto sin gemidos, como queriendo ocultar su tristeza y no fue capaz de decir nada más durante los siguientes veinte minutos. No le presioné, sólo quise hacerle saber que me importaba y que estaba ahí para ayudar en lo que me fuera posible. Me dijo que no se sentía capaz de vivir más con su padre, que no soportaba los maltratos hacia su madre y su hermana y que lo único que ahora le importaba era conseguir algo de dinero para

acompañar a su hermana 8 años mayor, a recoger a su pequeño hijo que por razones de dinero se había ido a vivir a un pueblo del Chocó con la abuela paterna. Le pregunté si quería regresar a clases y me dijo que no lo tenía muy claro, volví a insistir y me dijo que lo pensaría, lo pensó pero aún así su decisión fue no regresar.

Días después le pedí a su amigo que por favor le invitara al próximo taller intensivo y con los ojos más grandes dibujando sorpresa en su rostro me recordó que Enrique no estaba estudiando; le dije que no importaba y en el siguiente taller intensivo aparecieron los dos juntos. Enrique tenía el cabello más largo que de costumbre y en una sonrisa un tanto avergonzada me saludó, le dije que me encantaba verlo y le di las gracias por aceptar la invitación. Enrique no volvió ese año al colegio pero siguió asistiendo a los talleres intensivos y a todas las actividades que programamos por fuera del colegio. Días después me enteré de su gusto por el hip hop y antes de pensar en la forma como esto podría ayudar a la vinculación de Enrique a los procesos educativos que había abandonado me enteré que era uno de los nuevos integrantes de Marca-paz-os. Su acogida fue tal que una de las dos chicas que apenas ese año había llegado al colegio y que hoy era también parte del grupo me dijo que una de las cosas más lindas que este proceso le había permitido era conocer a Enrique. Con una sonrisa le miré a los ojos y en un aire de cofradía le hice saber que para mí también había sido uno de los regalos mas grandes. Aunque ese año Enrique sólo se dedicó a la música, el año siguiente regresó a sus estudios, hoy cursa grado once y cada vez que hablamos me dice que "gracias a este proyecto no cometí los errores que pude cometer".<sup>43</sup>

Hoy, igual que para Enrique, muchas otras personas hablan de la experiencia de la réplica como algo significativo y para mí había sido la posibilidad de conocer a Enrique; de paso, los argumentos para referirse a esta experiencia hablan nuevamente del reconocimiento como un elemento que nos da poder:

"A mí me sirvió mucho dejar la pena, aprendí a hablar sin miedo,  
claro, explicar bien" (Rafael)

"Antes era muy tímida, me ayudaron a descubrir cosas que yo no sabía  
que tenía, por ejemplo que soy buena hablando en público. Lo que

hicimos en la escuelita, si a los niños les enseñamos desde ya ellos van a ser mejores personas, no es el que mato es una mala persona, las personas que se integran que se aceptan como son así sean negros, gays, etc". (Jessica)

"Yo no me vi nunca de profesor porque era como nosotros comunicándonos con los niños para que no tomaran malos rumbos, teniendo conciencia de lo que es bueno y es malo" (Jeison)

"Aprendí a ser una mejor líder, fue una experiencia muy bonita porque podíamos compartir lo que sabíamos con niños de más conflicto. No imaginé la capacidad que tenía, ya podemos expresar lo que nos han enseñado" (Laura)

"Haber compartido con los niños me dejó muchas enseñanzas, hay que inculcarles la tolerancia, esa es la mejor forma de ayudarlos" (Daniela)<sup>44</sup>

### **Palabras Finales:**

La pregunta que direcciona las líneas de este texto, es una pregunta por la incidencia de la participación de jóvenes en la construcción de la convivencia escolar. Pero la convivencia escolar no puede ser pensada en la ausencia de sujetos de carne y hueso, de presencia real, con cuerpo y con rostro, sujetos con historia e insertos en un universo cultural que nos da las pistas permanentes para actuar pedagógicamente, a través de un ejercicio reflexivo y consiente del acto educativo, que nos permitirá resignificar la opción política por la transformación de órdenes sociales injustos.

No hay convivencia sin sujetos, y que halla sujetos implica hacerles visibles, darle vida a sus voces a través de relatos y expresiones diversas como una polifonía de lenguajes que no se reducen meramente a la palabra y al texto escrito. Implica recuperar el encanto por la escuela y combatir los males modernos de individualismo, competitividad e indiferencia, a través de la conquista de la solidaridad y la responsabilidad con el otro y la otra.

La construcción de la convivencia escolar pasa por el reconocimiento de los múltiples lugares desde donde hablan los niños, las niñas y jóvenes, pasa por reivindicar las identidades y las preguntas de las nuevas

generaciones y pasa también por una lectura crítica y sistemática de la realidad escolar y del mundo social en que se halla inmersa.

Por este motivo, este relato se convierte no sólo en un ejercicio de descripción y explicación de las estrategias para construir convivencia a través de la participación, sino una narrativa que intenta recuperar la experiencia, para darle vida en un tiempo y espacio real y con seres de carne y hueso.

## CUANDO LOS MAC\* SIRVEN PARA DEMOCRATIZAR LA VIDA



En su expresión más general los medios de comunicación masiva tienen una alta incidencia en nuestros procesos de socialización. Estos a su vez, inciden en nuestros ciclos permanentes e inacabados de aprendizaje, teniendo en cuenta que no son (ahora menos que nunca con la sobre exposición a los cambios tecnológicos de la comunicación) exclusivos de la escuela, sino del conjunto de creaciones, prácticas, lenguajes, discursos,

---

\* Medios Alternativos de Comunicación

y pactos que se dan en la vida cotidiana. En ese conjunto de procesos la televisión y la música adquieren un lugar bastante significativo y vigente de socialización para las nuevas generaciones en Medellín y cualquier lugar del mundo, situación que deberá convertirse (más temprano que tarde) en un tema de interés a ser abordado por el sistema escolar.

A esta necesidad se anteponen entre otros, dos obstáculos inminentes que deben ser superados a través de la transformación de nuestras prácticas pedagógicas y de las administraciones del sistema escolar mismo. De un lado tenemos que gran parte de los mensajes emitidos a través de los medios de comunicación llevan a la instauración de verdades y opiniones únicas, labor facilitada por la publicidad que legitima ideas de éxito y felicidad, y de telenovelas y noticiarios que promueven ciertos imaginarios, representaciones y estereotipos acerca de la vida social. Estos medios de comunicación casi siempre de propiedad privada, tienen la facilidad mediática de re-reproducir miradas de un contexto social específico, sin reconocer necesariamente las voces, los relatos y testimonios de los verdaderos sujetos que lo habitan, y de este modo, la identidad y los rostros de los seres humanos que le dan vida a dicha realidad, quedan condenados a ser invisibles y a perder protagonismo en su transformación.

De otro lado tenemos que por diferencias generacionales importantes, las nuevas generaciones se han visto abocadas a una sobre exposición de herramientas, artefactos y procesos tecnológicos que se han incrementado con el paso del tiempo. Diferencia sustancial con otras generaciones no tan nuevas, para quienes el acercamiento a la tecnología de hoy, no representó un referente central en los procesos de aprendizaje; lo que resume una causa importante del desfase cada vez más amplio que tiene nuestro sistema escolar fundado en un discurso de hace más de tres siglos, con la realidad histórica y socio cultural de las generaciones del siglo XXI.

"Nuestro pensamiento nos ata todavía al pasado, al mundo tal como existía en la época de nuestra infancia y juventud, nacidos y criados antes de la revolución electrónica, la mayoría de nosotros no entiende lo que ésta significa. Los jóvenes de la nueva generación, en cambio, se asemejan a los miembros de la primera generación nacida en un país nuevo. Debemos aprender junto con los jóvenes la forma de dar los próximos pasos; pero

para proceder así, debemos reubicar el futuro." (MEAD, M. Citado por Barbero, 2002; p. 105-106)

Este elemento tiene como telón de fondo una dificultad bastante significativa de los maestros y maestras (adultos y adultas en general), para el consecuente uso y apropiación tecnológica a la que sus estudiantes acceden con mayor facilidad, o por lo menos así lo creerían muchos, pero lo cierto es que en Medellín, la ciudad más inequitativa del país, con casi la mitad de su población viviendo en situación de pobreza, el uso y apropiación tecnológica se convierte en uno de los principales desafíos. Si bien para los y las jóvenes hay altas probabilidades de que pueden acceder con mayor éxito a ésta, no por ello estamos en la certeza de que esta oportunidad se haga efectiva, y de este modo, la brecha tecnológica amplía la económica y la socio cultural, estimulando así las desigualdades entre unos y otros sectores de la población, condenando a la exclusión a los grupos menos favorecidos y reproduciendo la invisibilidad y falta de oportunidades que conllevan a pérdida de protagonismo en la transformación de dichas realidades.

Estos dos obstáculos (que más bien podrían llamarse conflictos, en la medida que son una oportunidad para que la escuela fortalezca sus capacidades de mediación e interacción pedagógica con los entornos de socialización propios de las nuevas generaciones),\* nos colocan en la necesidad de interrogar la tecnología desde sus múltiples modos de apropiación, no sólo para democratizar el acceso y la técnica, sino también para que los sujetos y los contextos, recuperen desde aquella su voz y protagonismo socio cultural.

### **La radio, la prensa mural y la producción audiovisual en la recuperación de voz y rostro**

En este sentido, la práctica se propuso ofrecer una alternativa de participación acompañada metodológicamente por la producción de MAC, que le posibilitaría a los y las jóvenes con sus relatos y testimonios,

---

\* Para conocer la perspectiva de conflicto que abocamos en la práctica, ver apartado: Los conflictos escolares en la construcción de la convivencia (parte 2 del documento)

participar desde la lectura de sus propias realidades. La noción de Alternativo alude a que su uso no se relega a un asunto de pocos, sino por el contrario, a las opciones de accesibilidad que se ofrecen a los sectores de menores oportunidades para hacerlo.

Esta estrategia fue una oportunidad para que los y las jóvenes construyeran desde sus propios testimonios, biografías y experiencias, la memoria y la identidad de sus barrios y de las diversas manifestaciones que allí se expresan, de sus representaciones acerca de la vida, de la libertad y de la violencia, la pobreza y la exclusión:

"Un caluroso saludo para todos y todas, el tema de hoy es el toque de queda en Medellín. Con ustedes Jennifer Cristina. Nos reunimos con algunos jóvenes de diferentes comunas de Medellín y les preguntamos lo que piensan acerca del toque de queda que se está llevando a cabo" <sup>30</sup>

Así iniciaba uno de los programas de radio que tenía como cabezote la voz de un niño que llegaba exaltado a su casa diciéndole a su madre "cogieron a Pipe y lo tiraron a un camión, yo me viene en bombas, entonces Ma' ya no se pueden hacer mandados después de las diez". Ciertamente el audio relataba una situación específica: el toque de queda para menores de edad que por esos días se estaba implementando en Medellín, como medida de seguridad según la secretaría de gobierno. En esta producción radial se puede ver el trabajo de rastreo y consulta de fuentes de primera mano como eran las voces de jóvenes de la ciudad opinando acerca de las consecuencias y aportando con alternativas de complementariedad a dicha medida:

"El toque de queda es un limitante, es una medida extrema cuando se aplica se empiezan a cometer abusos en la implementación (Juan José). Estoy de acuerdo porque puede haber más seguridad, pero no estoy de acuerdo porque se viola mucho el derecho a la libertad" (Estefanía<sup>31</sup>)

Esta vivencia, le posibilita al joven acceder a múltiples miradas acerca de la medida misma y además de convertirse en una propuesta alternativa a una cátedra en Derechos Humanos, es la oportunidad para abocarle a



propuestas complementarias o diferentes a la represión y la limitación de las libertades individuales:

"¿Cuál es la voz de los jóvenes en estas medidas? Los tombos se lo llevan a uno y le pegan y está bien que se lo lleven a uno pero que no lo maltraten.

Por qué no nos preguntamos por la efectividad de las medidas, ¿será que solo matan jóvenes en la noche o es que en el día no matan? La medida no puede ser permanente, se debe revisar y hacer balances" <sup>32</sup>

Los programas de radio se hacían mediante el uso de grabadoras de voz, los y las jóvenes sacan los guiones a partir de los temas de su interés y luego hay un técnico que articula esas grabaciones en una consola y produce diferentes textos auditivos, el programa se cuelga en un blog o en una página web creada también por el mismo grupo de jóvenes. Pero no se trata sólo de la técnica por la técnica. En este proceso hay elementos que son de vital importancia para potenciar desde la práctica la participación y para formar en el respeto a los Derechos Humanos. Es también la posibilidad para potenciar las narraciones de los y las jóvenes acerca de la vida que viven y la que quieren vivir; es un medio para promover lecturas de la realidad y capacidad de indignación, ese sentimiento al decir de Freire tan político que nos lleva a actuar.

"La radio no sólo encauza sino que desencadena e impulsa un despliegue de subjetividad que no encuentra cabida en una actividad política muy formalizada" (MUÑOZ, 2009, p, 17)

Sin duda alguna, la estrategia de producción de MAC ha sido importante para estimular la participación de jóvenes en las escuelas, específicamente, en ello leemos una oportunidad importante, por el poder que tienen los lenguajes audiovisuales para hacer y decir a través de una forma concreta, sin requerir de esfuerzos de abstracción para acercarse a los mensajes que emite. El poder de la imagen, del sonido, de la música y del color pueden llegar a ser mucho más efectivos que discursos magistrales o catedráticos acerca de una idea que quiere ser transmitida, al modo de los sermones más magistrales.

La producción audiovisual es una oportunidad para el despliegue de creatividad, para poner en común talentos y preferencias: "yo nací para ser actriz" decía Julieth, por eso me encanta aprender a hacer videos y al mismo tiempo actuar en ellos. Para otras personas en cambio, lo interesante no era tanto actuar, como sí aprender a manejar una cámara de video, y los tejemanejes técnicos para la producción. Ese fue por ejemplo el caso de Yuli, una chica de la comuna 13, muy introvertida y con algunas dificultades para interactuar con otras personas, muy fuerte de carácter. Para ella era claro que no quería actuar, ni aparecer en cámara, pero sí participar manipulando la cámara, conociendo la técnica, la construcción de planos, de escenas y luces. Otros en cambio compusieron canciones de hip hop para la producción de bandas sonoras en los videos alusivos al tema de los Derechos Humanos.

Los videos se producían para luego subirlos en un blog, con formatos sencillos y a muy bajo costo; con las cámaras caseras o con celulares los chicos y chicas aprenden a hacer videos y montarlos en el internet. Es una experiencia muy significativa e interesante porque es atractiva para los y las jóvenes y en ese sentido cobra un valor pedagógico bastante útil en los procesos educativos que buscan estimular la participación y la construcción de culturas escolares democráticas. Los y las jóvenes son quienes hacen la producción, el formato temático, los guiones y el montaje en escena. Durante todo el proceso y en especial para el proceso de edición se cuenta con el acompañamiento de expertos.

La producción de guiones fortalece los vínculos del grupo, se realiza a través de un proceso participativo en el que la vida cotidiana es la fuente principal. Los temas elegidos relatan las manifestaciones de violencia y los impactos generados en las vidas de las nuevas generaciones. Historias de muerte y autoritarismo que contrastan con la fuerza vital de quienes se resisten a aceptar que esta es la realidad que estamos condenados a imitar. Llega la hora de producir por ejemplo los ambientes de escena y las bandas sonoras y en este proceso se inicia un ejercicio de concertación importante que pasa por la idea que quiere ser transmitida y las acciones y contenidos que le darán vida:

"Era una vez en un lugar muy lejano Había muchos árboles y sitios despejados Pero de repente llegaron los humanos Trayendo la maldad y el odio en sus manos... Y después esto dejó una gran tragedia Alterando nuestro hábitat y empezó la guerra"...

Así es el inicio de la banda sonora que acompaña un video, cuyas letras quieren relatar la historia de un planeta que cada día está más cerca de su colapso debido a la indiferencia y violencia entre los seres humanos y a su falta de conmiseración con la naturaleza, con el hogar, que es a fin de cuentas el significado de nuestro planeta para la raza humana, pues sino es aquí no se sabe aún dónde más podríamos vivir ¿Por qué entonces acabamos con nuestra casa? Si no es este un aprendizaje acerca de la necesidad de convivir sanamente entre seres humanos y con el entorno más inmediato: nuestro planeta ¿Entonces de qué otro modo lograr movilizar a las nuevas generaciones sobre el imperativo de tener conciencia de esto y de pensar en todas las consecuencias que nuestras acciones tienen sobre la vida que compartimos con otros y otras, y además, sobre las responsabilidades y deberes para con estos y estas?

Las ideas acerca de las principales problemáticas para la juventud en la Medellín de hoy, quedó registrada en una historia audiovisual que produjeron jóvenes de la comuna 13. Allí el tema de la droga es decisivo para relatar la violencia en algunos barrios y la vulnerabilidad de las nuevas generaciones que conviven al interior de contextos como estos. Alex es el nombre del protagonista del video. Se trata de un joven que se vincula como actor directo del conflicto a un grupo armado que delinque al margen de la ley; en ese tránsito queda sumido en las drogas y su paso por este episodio lo lleva a una pérdida fundamental: su mejor amigo fue asesinado. El desenlace es más amplio y por fortuna para Alex tiene un final feliz. Acompañado por el amor de su familia y de los seres queridos se recupera de su adicción a las drogas y logra vincularse a la legalidad y a la vida, lo que lastimosamente no sucedió con las más de 40.000 personas jóvenes asesinadas en la ciudad en los últimos treinta años. Año tras año, el número más alto de víctimas del conflicto interno son personas jóvenes, más de 14.000 se han vinculado forzosa y/o voluntariamente a algún

grupo armado dice una ONG internacional\*, 35.000 viven cotidianamente en entornos sociales violentos y 9.000 están en riesgo de sufrir algún tipo de vinculación, dice la secretaria de gobierno municipal. Nuevamente la voz de los y las jóvenes sirve como fuente de primera mano para conocer la realidad de las vidas en las comunas de la ciudad y para orientar opciones como el amor, apoyo y acompañamiento familiar, en el cambio de estas condiciones de vida.

También se produjeron videos asociados a fenómenos de las fronteras invisibles en la comuna 6 de la ciudad y al riesgo de los y las jóvenes que tienen que desplazarse día a día para ir a sus escuelas o para simplemente disfrutar de las opciones que la misma comuna les ofrece, como conciertos por la vida y el disfrute de tiempos de ocio en compañía de sus amistades más cercanas. Así mismo, se construyeron historias de formato audiovisual dirigidas a la defensa de derechos fundamentales como la vida y la libertad, en un país con un conflicto interno como el nuestro, que usa a sus civiles como botín de guerra y en el que el secuestro y la muerte son las principales estratagemas de combate.

Pero no sólo la radio y la producción audiovisual fueron los medios para evocar la participación de los y las jóvenes y para recuperar sus voces en las versiones que circulan acerca de sus barrios. También allí quedó explícito el poder de la imagen para contar el mundo que suscitan las nuevas generaciones, a través de la construcción de periódicos murales, una técnica cuya base es el estampado y el manejo de tintas. El periódico mural es de muy bajo costo y es también hecho por los y las jóvenes. Se han impreso algunos periódicos a partir de unas sesiones de formación técnica y aunque el éxito no fue tan desbordante como el que tuvo el video y la radio, sí fueron un dinamizador de las ideas que los y las jóvenes tienen acerca de la política, de la fuerza pública y de temas como la penalización juvenil y el servicio militar obligatorio.

Este ejercicio pone de manifiesto la posibilidad de estimular las capacidades para la participación de jóvenes en el sistema escolar y los atributos que

---

\* La Ong **Tribunal internacional sobre la infancia** presentó su estudio anual, titulado «Los dos Congos de la guerra», ante la Red internacional de derechos de los menores (CRIN, por sus siglas en inglés), una plataforma para los grupos civiles implicados en la defensa de la infancia. 2012

le subyacen como la lectura crítica de la realidad, la argumentación, el debate y el trabajo en equipo. Se parte de la vida cotidiana para formar en el respeto y la defensa de los Derechos Humanos y se producen alternativas desde la mirada crítica e informada de los y las jóvenes. Es importante recordar que la construcción de la convivencia no se logra a través de la transmisión de contenidos sin contexto sobre los derechos y deberes, ni desde cátedras sobre democracia o valores, sino por el contrario, que se trata de un proceso vivencial que tiene su mayor alimento en la vida cotidiana.

Bien valdría la pena que maestros y maestras pudiéramos romper esa brecha tecnológica que nos separa de las nuevas generaciones. Aunque esta aventura se vivió con estudiantes, sería bastante valioso llevarla a la práctica con docentes, pues allí está la posibilidad de que la experiencia sea multiplicada en las aulas de clase y en los procesos pedagógicos de comunidades educativas enteras, para la construcción de culturas escolares más democráticas, participativas y respetuosas de los Derechos Humanos.

## Referencias Bibliográficas

Barbero, Jesús Martín. (2002). Jóvenes, comunicación e identidad. Artículo publicado en el n.º 0 de la revista digital de Cultura de la OEI, Pensar Iberoamérica. CITANDO A MOLES, Abraham. Sociodinámica de la cultura, Buenos Aires, Paidós,

Botero Gómez, Patricia; Torres Hincapié, Juliana; Alvarado Sara Victoria. (2008) «Perspectivas teóricas para comprender la categoría participación ciudadana-política juvenil en Colombia», Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Manizales, Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde, vol. 6, núm. 2, (julio-diciembre), pp. 565-611

Cadavid Restrepo, Ancízar. (2008). Pedagogía del amor, la indignación y la esperanza. Medellín. Maestros Gestores de Nuevos Caminos. Cuadernillo # 46.

De Sousa Santos, Boaventura 1998 (1995). De la mano de Alicia. Lo social y lo político en la postmodernidad (Santafé de Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Facultad de Derecho Universidad delos Andes, Ediciones Uniandes) P 313

Mead, M. (2002). Cultura y compromiso, Buenos Aires, Granica, pp. 105-106. CITADO POR: Barbero, Jesús Martín. Jóvenes, comunicación e identidad. Artículo publicado en el n.º 0 de la revista digital de Cultura de la OEI, Pensar Iberoamérica

Montoya Ospina, John Montoya. (2003). Escuela, conflicto intergeneracional y democracia. Medellín. Serie: conflicto y escuela – número 3. IPC,

Herrera Duque, Diego y Ruiz, Luz Dary. (2001). Informe final sabático. Proyecto: convivencia escolar. Medellín. Instituto Popular de Capacitación. (Documento impreso, sin publicar) p. 32

Melich, Joan-Carles. (2002) Filosofía de la finitud. Barcelona, Herder.

Muñoz, Germán. (2009). Socialización y cultura. Maestría en Educación y Desarrollo Humano. Convenio Cinde – Universidad de Manizales. Área Desarrollo Humano

Sábato, Ernesto (2000). La Resistencia. Buenos Aires, Seix Barral

Saint-Exupery, Antoine de (1995). El Principito. Colombia: Panamericana

Zemelman, H. (1998) Sujeto: Existencia y Potencia. Ciudad de México: Antropos

## **NOTAS DE PRENSA**

Barrientos Marín, Jorge. La socio economía de la violencia intrafamiliar. Periódico El Colombiano. Julio 10 de 2011 [http://www.elcolombiano.com/BancoConocimiento/L/la\\_socioeconomia\\_de\\_la\\_violencia\\_intrafamiliar/la\\_socioeconomia\\_de\\_la\\_violencia\\_intrafamiliar.asp](http://www.elcolombiano.com/BancoConocimiento/L/la_socioeconomia_de_la_violencia_intrafamiliar/la_socioeconomia_de_la_violencia_intrafamiliar.asp)

<http://www.elpais.com.co/elpais/judicial/detienen-presunto-autor-del-homicidio-rapero-en-medellin> Julio 21 de 2011

<http://www.portafolio.co/economia/cruel-realidad-economica-un-egresado-colombia>

[http://www.ipc.org.co/agencia-de-prensa/index.php?option=com\\_content&view=article&id=560:la-escuela-en-antioquia-en-la-mira-de-los-violentos&catid=58:general&Itemid=181](http://www.ipc.org.co/agencia-de-prensa/index.php?option=com_content&view=article&id=560:la-escuela-en-antioquia-en-la-mira-de-los-violentos&catid=58:general&Itemid=181)

## **INFORMES INTERNACIONALES EDUCACIÓN EN CONTEXTOS ARMADOS:**

Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo: Una crisis encubierta: conflictos armados y educación. Unesco 2010, Educación Bajo Ataque.

Informe «La crisis oculta: Conflictos Armados y Educación» (2011) del Consejo Económico y Social de la ONU (Ecosoc).

Informe de Human Rights Watch, publicado el 20 de julio de 2011. «Schools and Armed Conflict: A Global Survey of Domestic Laws and State Practice Protecting Schools from Attack and Military Use» («Escuelas y conflicto armado: Un análisis global de las leyes nacionales y las prácticas de los Estados para proteger a las escuelas de ataques y prevenir su uso con fines militares»)



## Notas

- <sup>1</sup> Instituto Popular de Capacitación. Memoria taller estudiantes, Medellín, 2011
- <sup>2</sup> Instituto Popular de Capacitación. Entrevista con rector, julio, 2010, Medellín
- <sup>3</sup> Instituto Popular de Capacitación. Memoria taller, estudiantes. Septiembre de 2010, Medellín
- <sup>4</sup> Instituto Popular de Capacitación. Archivo de sistematización. Medellín. Julio 25 de 2011
- <sup>5</sup> Instituto Popular de Capacitación. Taller intensivo. Noviembre de 2011, Medellín
- <sup>6</sup> HERRERA DUQUE, Diego y RUIZ, Luz Dary. Informe final sabático. Proyecto: convivencia escolar. Instituto Popular de Capacitación. Medellín, 2001 (Documento impreso, sin publicar) p.32
- <sup>7</sup> Instituto Popular de Capacitación. Taller con familias de la IE Kennedy. Noviembre 9 de 2010, pág. 3
- <sup>8</sup> Instituto Popular de Capacitación. Memoria taller intensivo, agosto 18 de 2011. Video
- <sup>9</sup> Instituto Popular de Capacitación. Entrevista a rector de una IE de Medellín. Julio 21 de 2010. Medellín
- <sup>10</sup> Instituto Popular de Capacitación. Taller con docentes, El Socorro. Comuna 13 de Medellín. Noviembre 3 de 2010
- <sup>11</sup> Instituto Popular de Capacitación. Video entrevista a estudiantes. Taller intensivo noviembre de 2011. Medellín
- <sup>12</sup> Instituto Popular de Capacitación. Memoria taller con jóvenes. Septiembre 13 de 2010. Medellín

- <sup>13</sup> Instituto Popular de Capacitación. Taller con familias de la comuna 6. Julio 27 de 2011. Medellín
- <sup>14</sup> Instituto Popular de Capacitación. Taller con familias de estudiantes de las comunas 6 y 13. Medellín, 2011
- <sup>15</sup> Instituto Popular de Capacitación. Taller con familias de estudiantes de la comuna 6. Julio 21 de 2011, Medellín
- <sup>16</sup> Ibid
- <sup>17</sup> Gómez, Ariel. Retos educativos para 2012. Documento borrador. IPC, Medellín, 2012
- <sup>18</sup> Notas conversación con rector de una IE en la comuna 6. Mayo, 2011
- <sup>19</sup> Instituto Popular de Capacitación. Video taller intensivo, Medellín, 2011
- <sup>20</sup> Ibid
- <sup>21</sup> Instituto Popular de Capacitación. Taller con docentes de la comuna 6. Julio 27 de 2011. Medellín
- <sup>22</sup> Ibid.
- <sup>23</sup> Ibid
- <sup>24</sup> Ibid.
- <sup>25</sup> Instituto Popular de Capacitación. Memoria taller intensivo, agosto de 2010, Medellín
- <sup>26</sup> Instituto Popular de Capacitación. Video entrevista a una joven estudiante. Taller intensivo noviembre de 2011. Medellín
- <sup>27</sup> Instituto Popular de Capacitación. Memoria de taller intensivo 2011. Medellín
- <sup>28</sup> Instituto Popular de Capacitación. Archivo de sistematización. Medellín. Julio 25 de 2011
- <sup>29</sup> Instituto Popular de Capacitación. Memoria de taller intensivo 2011. Medellín

- <sup>30</sup> Instituto Popular de Capacitación. Producción de MAC en el proyecto: Participar y convivir democráticamente en la escuela. 2010, Medellín
- <sup>31</sup> Op. Cit.
- <sup>32</sup> Op.Cit
- <sup>33</sup> Instituto Popular de Capacitación. Memoria de taller 2011. Medellín
- <sup>34</sup> Instituto Popular de Capacitación. Entrevista taller intensivo, noviembre 2011, Medellín
- <sup>35</sup> Instituto Popular de Capacitación. Archivo de sistematización. Medellín. Julio 25 de 2011
- <sup>36</sup> Instituto Popular de Capacitación. Entrevista colectiva en taller intensivo, noviembre de 2011
- <sup>37</sup> Instituto Popular de Capacitación. Ejercicio de observación anterior a las jornadas de réplica. Agosto, 2011, Medellín
- <sup>38</sup> Ibid
- <sup>39</sup> Ibid
- <sup>40</sup> Ibid
- <sup>41</sup> Instituto Popular de Capacitación. Notas conversación con maestra de sede primaria. Medellín, 2010
- <sup>42</sup> Instituto Popular de Capacitación. Entrevista colectiva en taller intensivo, noviembre de 2011
- <sup>43</sup> Instituto Popular de Capacitación. Entrevista colectiva en taller intensivo, noviembre de 2011
- <sup>44</sup> Instituto Popular de Capacitación. Entrevista colectiva en taller intensivo, noviembre de 2011

OJOS BIEN ABIERTOS: ¡ESTE ES MI MEDIO DE EXPRESIÓN!



OJOS BIEN ABIERTOS: ¡ESTE ES MI MEDIO DE EXPRESIÓN!