Habitar/Des-habitar, re-significar y transformar las escuelas

Jorge Osorio Vargas/ Editor

Silvia López de Maturana / Carlos Calvo Muñoz
Alberto Moreno Doña / William Moreno Gómez
César Picón Espinoza / Rolando Pinto Contreras
Claudio Navarrete Hidalgo / Nélida Céspedes Rossel
Jorge Osorio Vargas

COLECCIÓN **DISOÑADORES**

Nueva Mirada EDICIONES

Habitar/Des-habitar, re-significar y transformar las escuelas

Jorge Osorio / Editor

Silvia López de Maturana / Carlos Calvo Muñoz
Alberto Moreno Doña / William Moreno Gómez
César Picón Espinoza / Rolando Pinto Contreras
Claudio Navarrete Hidalgo / Nélida Céspedes Rossel
Jorge Osorio Vargas

Nueva Mirada
EDICIONES

HABITAR/DES-HABITAR, RE-SIGNIFICAR
Y TRANSFORMAR LAS ESCUELAS
Varios autores / Jorge Osorio, editor

Colección *Disoñadores*
Nueva Mirada Ediciones
La Serena, Chile.
Junio 2017
ISBN 978-956-9812-10-1

COMITÉ EDITORIAL
Dr. Nicolás Fuster Sánchez, Universidad de Valparaíso
Dra. Carolina Poblete Gálvez, Universidad de Santiago de Chile
Dr. Rodrigo Gamboa Jiménez, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
Dr. Sergio Toro Arévalo, Universidad Austral de Chile.

Se permite la reproducción parcial de este libro, siempre que se mencione la fuente.

INDICE

Presentación
Jorge Osorio Vargas 7

Habitar educativo, social y político de las escuelas
Silvia López de Maturana Luna 10

Habitar la escuela: narrando y reflexionando el complejo *ethos* escolar
Carlos Calvo Muñoz 18

Habitar la escuela: saboreando el enriquecedor caos educativo
Alberto Moreno Doña 28

La escuela no ha muerto, no es morada, parece abandonada, se habita/des-habita/habita… sigue viva
William Moreno Gómez 36

Habitar / Habito una escuela de jóvenes y adultos con aulas diversas
César Picón Espinoza 54

¿Habitar la escuela? Todo depende de quién la habite y qué intención tiene al habitarla
Rolando Pinto Contreras 65

Habitar la escuela con jóvenes y adultos en Chile desde un Ceia
Claudio Navarrete Hidalgo 70

Habitar la escuela desde la voz de los-as estudiantes jóvenes y adultos en Perú
Nélida Céspedes Mella 77

Pedagogías ciudadanas como vías críticas para un habitar inclusivo y participativo de las escuelas
Jorge Osorio Vargas 82

Sobre los autores 89

PRESENTACIÓN

JORGE OSORIO VARGAS

Un grupo de educadores-as nos hemos concertado para desarrollar un proyecto de investigación y reflexión acerca del sentido de habitar las escuelas. Hay vida en las escuelas. Diversidad, autoridad, aprendizaje, colaboración, innovación, resistencia, discriminación, estigmas, autonomía, frustración, rebeldías, cuidados… todas son expresiones de la orden del día en la práctica habitual de los-as docentes y de los propios estudiantes. Los "especialistas" y los gestores de las políticas de la educación han transformado las escuelas en objetos de intervenciones varias para mejorar la manera de enseñar y lograr que los –as estudiantes aprendan de "manera efectiva". Se ha entendido la efectividad como la capacidad de los centros educacionales para lograr resultados de aprendizaje de acuerdo a las exigencias que han sido definidas por pruebas estandarizadas y de alcance genérico.

No son ajenos a esta ola de modernización de las escuelas la "reinvención" didáctica a través de los medios de la llamada "educación expandida", la tecnificación de la profesión docente y la generación de un mercado de "méritos" y de reconocimiento mediático a partir de los datos evacuados por la vía de las pruebas estandarizadas. Todos estos dispositivos se han puesto en marcha bajo la consigna del mejoramiento de la enseñanza y la gestión de las escuelas. Se ha puesto el foco en la capacidad de los directores-as de las escuelas para ejercer un liderazgo multidimensional orientado a la gestión pedagógica-curricular.

Se ha invertido mucho dinero en estas estrategias de reformas desde los años 90, sin embargo, las escuelas no han demostrado que son aún capaces de cambiar el sentido común de las comunidades educativas en relación a las formas de organizar, dirigir, habitar y convivir en los centros educacionales desde el si-

glo pasado. Los cambios curriculares y la inversión en materiales didácticos, infraestructura y formación docente no está generando bienestar en los –as niños-as y jóvenes que van a las escuelas. En amplios sectores de la población, la educación escolar no está siendo valorada como inclusiva, no – discriminadora y capaz de brindar a sus sujetos la posibilidad de llevar adelante proyectos de vida. Las altas cifras de abandono escolar siguen siendo un signo de injusticia educativa.

Sin embargo, ¡hay vida en las escuelas!, y sobre ello queremos referirnos en esta publicación. Pero, ¿qué vida es la que se vive en las escuelas? ¿Cómo los estudiantes construyen sus proyectos de vida, cómo se expresan las culturas juveniles en la "escolarización" reglada, cómo se practican las rebeldías y las resistencias, cómo se despliega la experiencia y el pensamiento docente, cómo se *habita* la escuela?

En nuestra sociedad está naturalizada la idea de que la educación ocurre sólo en las escuelas. El predominio de las escuelas y su cultura de autoridad docente, la fragmentación de los saberes, la distribución de roles instrumentales en su organización y su despliegue curricular es aún incontestado de cara al pensamiento de los diseñadores de las políticas educativas globales, a pesar de la retórica educativa de avanzada que se despliega en los documentos de las agencias multilaterales que ordenan y financian las reformas educativas de los países subalternos. En los hechos, se ha ido imponiendo la universalización de la escolarización como un eje de la fase actual de la modernización capitalista, en su fase de la tecno-globalización, reinstaurándose las nociones de uniformidad y de efectividad instrumental de la educación escolar en función de responder a los "retos" uniformemente definidos por los macro-diseñadores educacionales de la "era digital". Es lo que los programas de las agencias multilaterales llaman el desafío de las habilidades del siglo XXI.

La "modernización" de las escuelas ha hecho tabla rasa con los proyectos de hacer de la educación un ámbito en el cual las personas y las comunidades responden a sus necesidades culturales y sociales y desarrollan las capacidades que les permita cons-

tituirse como sujetos participativos de la vida común, a través de modalidades pertinentes a sus identidades culturales, étnicas, lingüísticas, de género y de residencia.

Habitar o des-habitar estas escuelas modernas es una cuestión de fondo, no sólo de forma. Se trata de deliberar sobre un proyecto cultural neo-paradigmático, que signifique la educación como una ecología de sentimientos, relaciones, intercambios lingüísticos y de saberes, de representaciones y prácticas de autoridad, poder y colaboración. Nadie que los que escriben en esta publicación han "dejado" la escuela. Sigue siendo para todo-as un referente cultural objeto de críticas y reflexión crítica y un espacio de la vida profesional y ciudadana. Aún más: trabajamos en la formación de los docentes cuyo espacio principal (por no decir único) de empleo profesional serán las escuelas realmente existentes, con sus marcos disciplinarios y curriculares y sus formas habituales de organización de los espacios y de los tiempos donde los-as estudiantes y los docentes con-viven a diario.

¿Otra escuela es posible? Claro que sí. Y si bien esta publicación no ha sido imaginada como un "manifiesto", sus autores-as ofrecen una ruta de reflexión y de creación para re-significar el sentido de vida de las escuelas en sus países, para habitarlas de nuevas maneras, desde una ecología del cuidado y de la libertad de ser, crear y con-vivir, desde la convicción de que es posible transformar la educación en un acto emancipador y las escuelas en expresiones creativas en la red de aprendizajes que constituyen a los seres humanos de todas las edades y condición social y cultural en sujetos de sus propios proyectos de vida.

HABITAR EDUCATIVO, SOCIAL Y POLÍTICO DE LAS ESCUELAS

SILVIA LÓPEZ DE MATURANA LUNA

La educación es el lugar donde decidimos si amamos el mundo lo bastante como para tomar una responsabilidad por él, y así transmitirlo a nuestros descendientes.

Hannah Arendt

Me pregunto si alguna vez, realmente, hemos habitado la escuela y cuál ha sido nuestra experiencia al hacerlo. Quien habita no solo ocupa o transita por un lugar, como tampoco solo está allí por norma u obligación, sino que vive la experiencia de habitar, con deseo, convicción, posicionamiento e implicación. Habitar la escuela es hacer relevante el paso por ella y compartir el viaje de aprender. Si somos en la medida en que habitamos, ¿quiénes somos los que habitamos la escuela y cómo la habitamos? (Heidegger, 1951; Larrosa, 2006). Habitar es una virtud donde los actores sociales que conforman la escuela se involucran en lo que creen que vale la pena hacer y dedicarse a ello.

El habitar se aprende y se experimenta con la familia, en el vecindario, en el trabajo y en la escuela, donde nos incluimos como somos sin pretender transformarnos en otros. Habitarla, entonces, es sentirse profesores/as y alumnos/as comprometidos con un proyecto de vida educativo, social y político, lo que trae consecuencias epistemológicas relevantes para la escuela, porque profesores y alumnos pueden motivarse por conocer, despojarse de su rol pasivo de consumidores de conocimientos y asumir el papel activo de fabricantes de significados (Apple y Beane, 1999).

Habitar educativo

Habitar la escuela implica romper con la cultura escolar de aislamiento, fragmentación y pasividad de alumnos y profesores,

lo que requiere romper muros, abrir puertas y ventanas para salir y dejar entrar a otros, integrarse mutuamente y transformar a la ciudad en un entorno educativo. Por ejemplo, alumnos y profesores circulando por las calles, viendo el barrio como un curriculum vivo y logrando que miren las calles y la escuela con otros ojos (Álvarez, 2016). Así, aprenderemos a ser ciudadanos y no solo personas escolarizadas. Eso exige planear y luchar por la democracia dentro y fuera de la escuela y crear espacios públicos para la cultura popular.

Habitar la escuela es activar la propensión al aprendizaje y proponer desafíos a los alumnos para que confíen en sus capacidades y despierten el deseo genuino de aprender. Eso requiere de prácticas pedagógicas, no neutrales, que encanten a los alumnos y a los profesores con el proceso de aprendizaje y de enseñanza.

Implica comenzar por reconocerle al alumno razón, emoción, voluntad y saberes y no verlo como un ente carente de conocimientos y experiencias al que podemos controlar y estandarizar (Martínez Bonafé, 2006), lo que puede transformar a los alumnos invisibles en visibles, a los ausentes en presentes.

Los niños comienzan a habitar la escuela cuando llegan por primera vez, se introducen en ella y comienzan a vivir el mundo que otros le han preparado. Los niños pueden liberarse o atraparse, dependerá de cómo la habiten. Por eso, los profesores mediadores deben facilitar, proponer y no entorpecer el aprendizaje para entender las acciones que provocan cambios axiológicos en la actitud de los alumnos, y epistemológicos en los diferentes modos de conocer, sensorial, racional, abductivo, analógico, intuitivo, que se construyen en la relación dialógica profesor-alumno. Ese es el gran desafío para el futuro de la educación (López de Maturana, 2016).

Por lo tanto, el profesorado mediador fomenta las preguntas no previstas, la improvisación y la exploración, conduce a los alumnos hacia una mayor abstracción y consigue que éstos descubran por si mismos el deseo de aprender y terminen con las respuestas preestablecidas.

Habitar la escuela, entonces, es desestabilizar las certezas que nos oprimen y, en el peor de los casos, anulan, por lo tanto,

es promover experiencias en donde se valore la incertidumbre, se aprenda de los errores como fuente de sabiduría y se explore activamente el entorno en busca de nuevos desafíos. Como bien señala Morin (2001), siempre navegamos en un océano de incertidumbres entre archipiélagos de certezas.

En ese contexto, necesitamos poner en juego la convicción, la reflexión crítica, la iniciativa y la actitud emancipadora y libre, para elegir y decidir las mejores alternativas pedagógicas encaminadas hacia el desarrollo del pensamiento crítico y la modificabilidad cognitiva de nuestros alumnos. Eso podría evitar la acomodación fatalista de muchas personas que se han formado en espacios escolares rígidos y con una sola manera de ver el mundo, generalmente restringido e inmodificable.

Habitar la escuela es desescolarizarla (Calvo, 2015), creer en la propensión a aprender (Feuerstein, 1991), en la curiosidad permanente, en la experimentación y en la expresión de inferencias de los alumnos. Es valorar los errores para posibilitar la creación de relaciones nuevas y complejas a través de actividades diversas que nos permitan proponer relaciones posibles.

"Si las escuelas de una sociedad democrática no existen para el apoyo y la extensión de la democracia, y no trabajan para ello, entonces son o bien socialmente inútiles, o socialmente peligrosas. En el mejor de los casos, educarán a personas que seguirán su camino y se ganarán la vida indiferentes a las obligaciones de ciudadanía en particular y de la forma de vida democrática en general [...] Pero es muy probable que las eduquen para que sean enemigos de la democracia: personas que serán presa de demagogos, y que apoyarán movimientos y se reunirán en torno a dirigentes hostiles a la forma de vida democrática. Estas escuelas o bien son fútiles o bien subversivas. No tienen una razón legítima para existir" (Apple y Beane, 1999).

Habitar Social

Habitar la escuela nos exige, por una parte, luchar contra la pobreza y cualquier forma de prejuicio, incorporar el compromi-

so de lucha contra todo tipo de discriminación y terminar con la exclusión social para dar cabida a la diversidad del "nosotros". Por otra parte, nos exige vivir la cultura, reconocer el territorio, forjar la identidad, valorar la inclusión, la transformación social, y tener la fuerza y la resistencia para generar el sentido de pertenencia.

Aquí cobran sentido las identidades que se interrelacionan, se viven y se experimentan a escala planetaria, porque son responsables del medio ambiente y de los derechos de las generaciones futuras. Eso conlleva un gran compromiso social para evitar el riesgo de adoptar actitudes arrogantes y elitistas, dominantes y clasificadoras que nos convencen de que no necesitamos aprender nada, y nos violentan simbólicamente haciéndonos creer que lo que nos pasa es lo que nos corresponde (Bordieu y Passeron, 2001). Por eso, tenemos el deber moral de actualizarnos y prepararnos científica, física, emocional y afectivamente para el trabajo docente (Freire, 2000).

Habitar la escuela es la manifestación intencional y coherente de las propias ideas, la consecuencia entre el discurso y la acción y la toma de conciencia del puesto del profesor como profesional dispuesto a construir, con otros, una escuela que se desligue de cualquier forma de dominación en pos de la dignidad y derechos de todas las personas (López de Maturana, 2016). Es el fortalecimiento de la co-participación democrática en tareas comunes que se realizan con gusto y convicción, en acuerdos entre profesores para debatir temas de interés, hablar bien de los alumnos sobre cómo lograr mejores aprendizajes y terminar con las quejas pueriles por su comportamiento, o por esto y aquello que no se tiene.

Es colaborar entre profesores y alumnos dentro y fuera del aula y saber, entre otros, qué hacer con recursos, sin recursos, con alumnos competentes, sin alumnos competentes a través de una manera optimista de resolver los problemas y tensiones propias del sistema educativo.

Por ejemplo, se podría dejar abiertas las estanterías de las bibliotecas, permitir a los alumnos manipular los libros en el escritorio del profesor, invitar a los cuentacuentos a maravillar a los

niños en la escuela, conversar con los alumnos en los pasillos o en el patio, y proveer, desde la infancia, experiencias de conversaciones con más preguntas que respuestas.

El compromiso social se observa en las relaciones pedagógicas que se producen cuando unos aprenden de otros, en el interés en un proyecto común, en la co-responsabilidad para la producción del conocimiento, y en la colaboración como necesidad educativa. Eso ocurre a través de la postura dinámica ante el proceso educativo y del compromiso social para generar relaciones pedagógicas donde los unos aprendan de los otros. Por lo tanto, es participar e integrarse socialmente en vez de aislarse y excluirse.

Habitar político

Habitar la escuela es desarmar al modelo hegemónico escolar excluyente, autoritario, anti-dialógico, domesticador e injusto y rescatar al humanismo de los determinismos naturales, sociales y culturales que impiden superar las limitaciones de origen (Walsch, 2009). Es hacerla significativa y trascendente, lo que implica construir las diversas condiciones para ser, estar, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir para encontrarnos con nosotros mismos y nuestras preconcepciones, temores y esperanzas con los que vamos a educar y problematizar el mundo, y con los que vamos a leerlo y re-leerlo.

Aquello nos permite ser más libres, más humanos y solidarios para evitar alienarnos, depender y condenarnos a una vida sumisa sin escoger, razonar y sentir los motivos de nuestras elecciones. Se trata de recuperar la capacidad para comprender, deliberar, debatir y actuar siempre hacia la equidad. Habitar la escuela, entonces, es asumirla de manera crítica, como acto pedagógico y político frente a las estructuras deshumanizantes de la sociedad que nos conducen, dócilmente, hacia una manera de ser funcional a la lógica imperante de la estructura social establecida (de Souza Santos, 2010).

Necesitamos educar para formar a ciudadanos-as del mun-

do que reflexionen y actúen sobre las grandes cuestiones externas y las personales. Para eso, requerimos poseer argumentos propios que se digan en un código elaborado y con la emoción adecuada para exponer comprensivamente lo que pensamos y sentimos. Implica utilizar, de manera autónoma, el lenguaje como instrumento liberador dentro de la comunidad, mediante el ejercicio cotidiano de nuestros derechos y libertades para no someternos a la enajenación. Habitar la escuela implica la posibilidad de innovar y crear nuevas relaciones, abrir espacios y tiempos a nuevas ideas y no aceptar, tácitamente, todo lo que se ve, se lee y se escucha.

En definitiva, habitar la escuela es un acontecimiento ético (Mèlich y Bárcena, 2000) que se asume en la relación con el otro desde la alteridad, más allá de la burocracia y de los discursos técnico especializados. Implica una pedagogía enraizada éticamente y fundamentada teóricamente que nos interpela para asumir que los alumnos son parte de mi responsabilidad sin siquiera proponérmelo (Levinas, 2012), solo porque me han encantado y dejado una huella profunda. Solo, a partir de allí, puedo yo encantarlos, nutriendo la esperanza de que sea una posibilidad más de que algo suceda también en ellos (Migliavacca, 1999).

> *...la preocupación ética surge en el momento en que a uno le importa lo que le pasa al otro con las cosas que uno hace, o con las cosas que se están haciendo en la comunidad a la cual uno pertenece. Pero para que me importe lo que le pasa al otro tengo que verlo, y para verlo tengo que amarlo.*
>
> Humberto Maturana (2003).

Referencias bibliográficas

Álvarez Leite, Lucia (2016): Conferencia en la Universidad de La Serena.

Apple, M.W., Beane, J. A. (Compiladores) (1999): *Escuelas democráticas.* Madrid, Morata.

Arendt, Hanna (2011): *La condición humana*, Barcelona, Paidós.

Bourdieu, Pierre, Passeron, Jean (2001): *La Reproducción. Elementos para una Teoría del Sistema de Enseñanza*, Madrid, Editorial Popular.

Calvo, Carlos, (2015): *Del mapa escolar al territorio educativo, La Serena*, Editorial Universidad de La Serena.

De Souza Santos, Boaventura (2010): *Descolonizar el saber, reinventar el poder.* Montevideo: Ediciones Trilce.

Feuerstein, Reuven, (1991): *Mediated Learning Experience (MLE). Theoretical, Psichosocial and Learning Implications.* Londres, Freund Publishing House Ltd.

Freire, Paulo, (2000): *Pedagogía de la indignación*, Madrid, Morata.

Heidegger, Martin (2015): *Construir, habitar, pensar*, Madrid, La Oficina Ediciones

Larrosa, Jorge (2006): *Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes.* Barcelona, Estudios Filosóficos.

Levinas, Emmanuel (2012): *Totalidad e infinito*, Salamanca, Ediciones Sígueme.

López de Maturana, Silvia (2016): *Los buenos profesores: Educadores comprometidos con un proyecto educativo*, La Serena, Editorial Universidad de La Serena.

Maturana, Humberto, en López Melero, Miguel (2003): *Conversando con Maturana de Educación*, Málaga: Ediciones Algibe.

Martínez Bonafé, Jaume. (2006): La formación del profesorado y el discurso de las competencias. Ponencia en el XI Congreso Internacional de formación del profesorado: Europa y calidad docente ¿convergencia o reforma educativa?, Segovia.

Mèlich, Joan-Carles; Bárcena, Fernando (2000): *La educación como acontecimiento ético: natalidad, narración y hospitalidad.* Barcelona, Paidós .

Migliavacca, Francesca (1999): Dejarse tocar, en *El perfume de la maestra. En los laboratorios de la vida cotidiana.* Barcelona: Icaria – Antrazyt.

Morin, Edgar (2001): *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro.* Barcelona, Paidós.

Walsh, Catherine (2009): Interculturalidad Crítica y educación intercultural. Universidad de Chile. Disponible en: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:p-FEUA4ky1-IJ:www.uchile.cl/documentos/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural_110597_0_2405.pdf+&cd=1&hl=es&ct=clnk&client=firefox-b

HABITAR LA ESCUELA: NARRANDO Y REFLEXIONANDO EL COMPLEJO *ETHOS* ESCOLAR

CARLOS CALVO MUÑOZ

Habitamos la escuela al menos por doce años de escolaridad y otros más como profesores de aula e investigadores de la complejidad de su *ethos*. En ella crecimos madurando de niños a adolescentes, nos escondimos en lugares ocultos a la mirada adulta, embromamos a los compañeros y profesores, nos asustamos al pasar a la pizarra porque no entendimos lo que nos habían enseñado, copiamos en las pruebas y soplamos la respuesta al compañero de al lado, alegrándonos cuando el engaño no era descubierto; molestamos a los profesores, a veces de manera inocente, pero en otras los dañamos intencionalmente con nuestras insolencias ingenuas para disfrutar de la adrenalina que nos energizaba; padecimos agresiones y causamos injurias diversas; fumamos a escondidas y hurtamos el pan del compañero distraído.

En la escuela compartimos secretos y aprendimos a guardarlos, a pesar del castigo que nos daban cuando el profesor intentaba averiguar quién había cometido la desobediencia, la insolencia o la indisciplina. Poco a poco íbamos descubriendo los límites difusos de la moral y los más exigentes de la ética; aprendimos cuándo podíamos ser flexibles y cuándo no era aceptado hablar bajo circunstancia alguna. Ser acusado por los compañeros era más grave que ser amenazado por el profesor, el director, el papá o el sacerdote que sugerían penas y castigos por la falta cometida, sin embargo, a pesar del riesgo, que a veces incluía el infierno, valía más la solidaridad con el compañero que evitar el castigo, por lo que no nos sacaban palabra alguna. Preferimos ser castigados ante que acusarlo a los profesores.

Aprendimos a poner cara de jugador de póker ante las adversidades y nos fuimos convirtiendo en expertos en el arte de la

simulación y el disimulo, junto con aprender a burlar las reglas del deber ser escolar. Constituía una entretención lúdica experimentar cuánto y cómo podíamos relativizar todas las normas. Por supuesto que siempre estuvimos dispuesto a pagar el precio por ello. En ese sentido, pocas veces nos pareció que el castigo fuera injusto, pues apostamos con plena consciencia de sus consecuencias. Si bien fuimos castigados, sentimos un placer sutil por haber aprendido una nueva artimaña que nos volvía más astutos. No recuerdo que algún profesor, que con toda seguridad habían hecho algo parecido cuando estuvieron en la escuela, aprovechara aquello como un punto de apoyo para movilizar nuestra propensión a aprender.

A diferencia de nuestra relación lúdica que consistía en idear maneras de burlar el deber ser, la postura oficial de la escuela estimulaba la delación del compañero, aunque no se le llamaba de ese modo. Era extraño que alguien acusara a quien realizó la falta. Este aprendizaje informal de la ética cobraría importancia capital años después durante la dictadura militar que nos asoló por tanto tiempo y que padecimos de diferentes maneras. De ese modo caótico e imprevisto fuimos aprendiendo a reconocer el valor relativo de las normas escolares y las de nuestros grupos de pares, a reconocer como se conforman las pautas de comportamiento y cuál de todos los valores reinaba por encima de los otros. Jugamos a correr los límites para saber hasta dónde podíamos llegar, pero había algunos valores que intuíamos era inamovibles, pues cuando los franqueábamos, por ejemplo, al herir a algún compañero, siempre algo nos remordía internamente. Es posible que no haya sido el mejor medio para aprender la ética y la responsabilidad, pero sin duda fue eficiente porque eran aprendizajes sinérgicos, a diferencia de lo que nos proveían los contenidos escolares que eran débiles, superficiales y complicados.

En los primeros años de escolaridad no nos quedábamos quietos en las sillas incómodas mientras debíamos atender la monótona clase de nuestro profesor; nuestro cuerpo nos tironeaba para que rompiéramos la pasividad y nos moviéramos de cualquier manera, fuera provocando al compañero al lanzarle un pa-

pel arrugado o invitándole a jugar a cualquier juego de papel o dándole un reglazo o pidiéndole un pedazo de pan. Si el profesor pillaba a alguno haciendo una travesura nos reíamos de la víctima; si uno era descubierto inventábamos cualquier explicación, ojalá creíble, para salir airoso del bochorno. Este inquietud respondía a un intento por encontrarnos con nuestro cuerpo, cuya energía nos desbordaba impidiéndonos habitar plenamente en la escuela. Nuestro estar-siendo-ocurriendo en la escuela fue el de mero espectador pasivo en las actividades escolares, como copiar la lección en el cuaderno, leer en voz alta, pasar a la pizarra, sentarnos derechos, no mirar al lado, etc.

En la infancia escolar vivíamos desarraigados de nosotros mismos; sin embargo, para cualquier observador descuidado, como lo era para nuestros profesores, nuestro comportamiento inquieto era solo la manifestación de la mala conducta que debía ser encauzada con palabras o reglazos en las manos o en el trasero. Nuestras travesuras, en cambio, si bien podían corresponder a un mal comportamiento, como hacerle una zancadilla a un compañero que caía de bruces, la intención era nada más que disfrutar y pasarlo bien. Es verdad que obedecíamos la mayoría de las reglas, pero siempre éramos capaces de modificarla un poquito, con lo que satisfacíamos la exigencia del profesor y a nosotros nos dejaba aquel grato gustillo de haber obedecido sin obedecer. Así descubríamos las sutiles complejidades de la convivencia social. A esa edad no sabíamos que nuestras travesuras eran una suerte de resistencia ante la opresión escolar, pero eso era lo que hacíamos con nuestras travesuras que alteraban la rutina de la escuela y nos ayudaban a sortear las dificultades diarias.

El desarraigo que vivíamos en las salas de clase se terminaba en los recreos. En el patio recuperábamos nuestra identidad lúdica al jugar la sempiterna pichanga con la tapa de una gaseosa. Mientras esta se deslizaba sobre las baldosas nos sentíamos siendo y estando nosotros mismos a plenitud. Éramos cada uno y todos a la vez. En el aula, por el contrario, solo estábamos, pero no éramos pues mucho de nosotros quedaba marginado, enajenado.

Sin que fuera un proceso consciente paulatinamente no

íbamos dando cuenta de que nuestro cuerpo era una suerte de lastre en la sala de clase, que por su culpa nos castigaban, fuese porque nos parábamos sin permiso, porque tropezábamos con una silla o porque palmoteábamos a un compañero o a otro le quitábamos la goma. No sabíamos que hacer con nuestro cuerpo porque no podíamos –tampoco queríamos- controlar la energía que fluía sin descanso porque lo sentíamos llena de vida, a diferencia del estar sentado que era bastante necrófilo. Desde la perspectiva escolar nuestro cuerpo era un estorbo que había que controlar. Solo teníamos que prestar atención al desarrollo de la clase que solo se hacía con la cabeza.

Además, en un colegio católico preconciliar el cuerpo era anatemizado y estigmatizado constantemente como causante de castigos eternos en el fuego del infierno si sucumbíamos a las tentaciones de la carne. Siempre nos intrigaba saber qué era específicamente aquella carne tan peligrosa porque no podíamos comprender por más que preguntáramos acerca de cómo era posible que el demonio, el mundo y la carne fueran causantes de pecados capitales gravísimos. No nos costaba imaginar que el demonio fuera peligroso porque siempre vivíamos tentaciones que podíamos resistir con algún esfuerzo; también entendíamos que el mundo pudiera dañarnos dado que en el regreso a casa nos podían atropellar si éramos descuidamos; pero la carne, ¡eso sí que era un misterio de primera, ya que en casa comíamos carne excepto el viernes santo!

De niños era imposible comprender cómo la carne podía ser tan peligrosa, pero cuando nos convertíamos en púberes comenzamos a percibir urgencias desconocidas, al tiempo que las chiquillas comenzaban a inquietarnos de manera que nunca habíamos podido sospechar. Cuando la libido irrumpe en nuestro cuerpo queremos saber qué nos pasa, pues nos fascina lo que sentimos, al tiempo que percibimos inseguridad y vaguedad en las explicaciones de los adultos. Por más que lo intentamos no encontramos cómo llegar a conocer el cuerpo de la mujer que nos despierta deseos e incógnitas, pues no contamos con revistas, mucho menos, fotos y películas, solo la fantasía maravillosa.

¿Sería esa la carne que nos llevaría al infierno? Distinguíamos claramente entre los adultos un silencio cómplice que nos confundía, al que se agregaba la tensión entre querer saber todo sobre lo que sentíamos y el pudor de preguntar para que nadie supiera la profundidad de nuestra rusticidad. Disimulábamos ignorancias y simulábamos conocimientos y destrezas ante nuestros compañeros. La vulgaridad asomaba como disfraz paradojal de nuestras ignorancias. No teníamos a quien consultar, sino solo comentar con los compañeros. Los mayores, todos hombres, pues no había mujeres en el colegio, contaban relatos, más fantasiosos que reales, pero que nos atraían más que todos los contenidos de las clases. Esta atracción era eminentemente lúdica dado que el torrente libidinoso que nos colmaba generaba una incertidumbre que acrecentaba las ensoñaciones.

Es curioso lo que sucede con la mayoría de las personas cuando crecen, ya que olvidan que fueron niños y adolescentes que buscaban liberarse del yugo de su cuerpo enclaustrado. Eso les pasó a todos nuestros profesores en su relación pedagógica con nosotros, sin excepción, fueran civiles o religiosos. Lo triste es que la pandemia sigue triunfante y los jóvenes profesores niegan con su actuar su historia educativa y escolar. Tal vez nunca se han liberado y la formación universitaria fracasa en ese aspecto.

La clase de Educación Física, que podría haber sido un nicho propiciador de integración con nuestro propio cuerpo, tampoco lo fue porque corríamos sin ganas alrededor del patio, saltábamos sin ánimo el trampolín y las lagartijas eran laxas que no fortalecían nada; claro está que había algunos compañeros a los que admirábamos por su capacidad y destreza.

Todas las clases –con excepciones ocasionales y fortuitas- nos eran ajenas; se nos imponían, pero no nos interpelaban ni convocaban. Inventábamos mil y una estratagemas para evadirlas, especialmente con nuestra fantasía desbordante y nuestras preguntas surgidas en el soliloquio lúdico que nadie conocía, pero que nos ensimismaban hasta que nos retaban por estar distraídos. Las llamadas de atención tenían poco efecto, pues pronto volvíamos al ensueño, donde cada quimera la vivíamos a plenitud.

Es cierto que en algunos momentos prestábamos atención, empero por lo común no éramos capaces de descodificar los códigos de la enseñanza de cada materia, que se nos presentaba carente de forma. En ese contexto era altamente improbable que nos pudiéramos encontrar con algún misterio que nos sorprendiera y nos dejara embobados por días o semanas. En clases todo era plano, ordenado de acuerdo a criterios que no comprendíamos. Solo nos quedaba aprender de memoria los contenidos o copiarlos en la prueba. Por ello, muchos nos convertimos en expertos copiadores y embusteros.

A propósito de la copia, recuerdo un momento luminoso en mi vida cuando en vez de estudiar para las diversas pruebas que nos tomarían sobre el romanticismo en la pintura, música, inglés, francés y castellano, intentaba memorizar las características que nos habían enseñado los distintos profesores en diferentes clases y sin relación alguna entre ellos. Como no lograba memorizar todos los contenidos y cansado por el esfuerzo opté por lo más simple y eficiente a corto plazo y que sabía hacer muy bien: preparar un torpedo para copiar en las cinco pruebas. No recuerdo cuáles fueron las primeras ideas que escribí con letra pequeña en un tira de papel de no más de tres centímetros de ancho y muchos de largo, que doblaba con pericia como si de un acordeón se tratara, cuando en un instante maravilloso sorpresivamente tomé consciencia de que algunas ideas que iba a escribir ya estaban en el torpedo, por lo que no tenía que volver a copiarlas. Volví a revisar lo escrito, dudando de que ello fuera verdad. Inspeccioné con atención lo escrito y confirmé que no estaba equivocado: el romanticismo era el mismo independiente de donde se haya dado, cuál fuese su expresión y cuáles sus cultores. Solo debía aprender lo básico y común; luego, las especificidades de cada manifestación histórica. ¡Eso era todo! ¡Cuánta sencillez y cuánta complejidad!

Me demoré décadas en inferir el principio educativo subyacente a ese descubrimiento serendípico, que no lo debo a la escuela ni a la enseñanza formal, sino a una característica caótica de los procesos educativos informales que tienden a auto-orga-

nizarse a partir de emergencias imprevistas. Más de alguien podrá indicar que lo que descubrí es obvio y no lo discutiré porque es verdad. Lo grave es que después de años de escolaridad nadie en la escuela se había ocupado en asegurarse de que lo habíamos aprendido. Lo mismo me sucedió en la universidad donde estudié para ser profesor, es decir, para enseñar y garantizar el aprendizaje del estudiante. Si me lo enseñaron y no lo aprendí, lo que no descarto, no le quita gravedad porque la obligación de un profesor es enseñar para asegurar el aprendizaje del alumno y no solo realizar una buena docencia. Enseñar no es lo mismo que aprender.

No nos faltaba curiosidad para las situaciones informales; pero carecíamos de ella en clases donde nos quedábamos pasmados porque no era alimentada por nuestros profesores, quienes nos animaban a preguntar solo en torno a la materia, pero no nos dejaban ir a sus fronteras ni mucho menos explorar algún territorio ignoto. Cuando nos respondían no ampliaban los datos, solo insistían en lo mismo con una que otra palabra diferente. Muchas veces preguntábamos solo para impedirle avanzar con la materia o le pedíamos que habláramos de sexualidad o cualquier tema de actualidad. Sus respuestas no nos interesaban ya que asumíamos que lo que nos dirían iba a ser más o menos lo mismo de siempre. Si bien nos permitían preguntar, no siempre formulábamos cuestiones genuinas, intrigantes e inquietantes que nos abrieran nuevas perspectivas sobre algún tópico determinado, más bien pedíamos que nos repitieran lo que no habíamos alcanzado a copiar en el cuaderno. En rigor no eran preguntas, sino solo consultas superficiales.

A propósito de esto, recuerdo que en el penúltimo año de mi escolaridad, el que repetí por flojo, aunque en casa argumenté que fue por la operación de peritonitis que me tuvo tres meses fuera de la escuela, cuando preguntaba algo y el profesor me daba la palabra decía, "a ver, hay una pregunta calva", en alusión a mi apellido, y me dejaba formular mi inquietud. Recuerdo con claridad que hacía dos tipos de preguntas: unas eran para que me repitieran algo que no había escuchado bien o simplemente para

consultar por alguna tontera lisa y llana; las otras, lamentablemente no recuerdo ninguna, creo que respondían a inquietudes genuinas que apuntaban a lo que hoy llamamos transdisciplina. A través del simple y sencillo proceso de preguntar no necesariamente buscábamos conocer la respuesta precisa a una duda escolar, como una fecha o fórmula, sino que pretendíamos –probablemente sin darnos cuenta de ello- avanzar a través de territorios ignotos que volvieran difusas las fronteras que nos encasillaban en los límites precisos de la clase.

Las preguntas son un acicate para continuar avanzado en la creación de relaciones inéditas en nuestra historia personal, aunque antiguas en la ciencia, filosofía o arte. Esas relaciones, muchas de ellas inverosímiles o falsas, las íbamos conformando en redes de relaciones sinérgicas que solo indicaban meras posibilidades y no certezas. Sin saberlo íbamos conformando nodos, probablemente altamente enredados, que en mi caso me han demandado años de vida, experiencias diversas, estudios, confusiones y comprensiones para irlos des-enredando y descubriendo su sentido educativo. Aún estoy en ello.

Sin saberlo esperábamos que el profesorado nos ayudara sugiriéndonos que indagáramos por algún sendero que no habíamos previsto para ver qué encontrábamos gracias a nuestra curiosidad, capacidad de observación y de análisis; tampoco era necesario contar con una guía que nos tutelara durante todo el proceso. Como alumnos solo requeríamos –unos más que otros- que el educador mediador nos ayudase a establecer nuevas relaciones, sin importar por el momento que fuesen verdaderas, pues para ello tendríamos tiempo en el futuro.

Lo que realmente importaba es que ellos nos dejaran entretejer relaciones que fueran mudando desde las meramente posibles –esto es, aquellas que podrían ser si se daban ciertas condiciones- a aquellas que podríamos considerar como probables –es decir, aquellas que tenían más chances de ocurrir dada la factibilidad de que se cumplieran ciertas condiciones. No pedíamos más, pero nuestros profesores no lo entendieron y los actuales siguen sin comprenderlo. Sin embargo, y a pesar de ello, no pue-

do ponderar cuánto pudo haberme afectado aquella enseñanza. Afortunadamente, no me siento lastimado y no reconozco daños irreversibles, aunque en muchos casos me tomó años superarlos; no niego que todavía algunos frenen mi curiosidad y aprendizaje. Lo lamentable no es lo que me afectó personalmente, sino el daño causado a millones que no han tenido mi fortuna y han sido convertidos en personas privadas culturales por una escolarización deficiente.

La carencia de un contexto escolar indagador, genuinamente educativo, lo suplíamos buscando alterar el aséptico orden escolar por uno desordenado -años después descubro la teoría del caos y como los procesos caóticos tienden a autoorganizarse-, donde las bromas a nuestros compañeros y profesores, nos permitía ir develando la compleja dinámica auto-organizativa de la complejidad social; sin embargo, nuestras bromas no alcanzaban a develarnos el mundo político, que pronto irrumpiría con fuerza con la "revolución en libertad" del gobierno de Eduardo Frei Montalva (1964-1970), la revolución socialista de Salvador Allende y la dictadura de Pinochet. Para ello contábamos con la formación doméstica y el aprendizaje en la calle. Es por todo esto que considero que cuando Paulo Freire aparece en mi vida su enseñanza y modo de ser caló tan hondo en mi. A pesar de lo dicho, no niego que algo de lo que nos enseñaban en la escuela seguía revoloteando en nosotros, pero no recuerdo alguna idea nutricia que haya enraizado por semanas, meses o años; todas fueron efímeras.

A partir de mi experiencia escolar he inferido que la escuela no requiere de un alumno situado en un aquí y ahora histórico; a saber, los horrores de las guerras mundiales no me espantaron en el escuela; tampoco me maravilló la complejidad química de la vida ni el impacto de la revolución industrial. Aprendía causas y efectos, pero no descubría recursividades, regularidades ni patrones. La complejidad la confundía con complicación y la sencillez o simplicidad con superficialidad.

Haber habitado la escuela me proporcionó innúmeras experiencias informales, que contextualizaron y dieron sentido a la

vida en la escuela donde estábamos desde la mañana a la tarde en una larga, pero no tediosa, jornada única. La mayoría de esas experiencias las he olvidado, al igual que casi todas las clases, pero con ellas fui enhebrando un tejido que explica nuestro estar-siendo-ocurriendo en el mundo. Sin embargo, no puedo decir lo mismo de los aprendizajes escolares, la mayoría de los cuales no han trascendido más allá de los primeros momentos de la enseñanza o de la prueba. El tejido elaborado a partir de ellos es patético si consideramos la cantidad de horas invertidas a lo largo de los días, semanas, meses y años de escolaridad. Las relaciones escolares son como las ramas peladas de árboles otoñales, a diferencia de lo aprendido en los contextos informales cuyas relaciones son como las ramas de un bosque primaveral, pletórico de vida y hermosamente caótico cuando se mecen las hojas.

Gracias a ellas aprendí que la vida no fluye ordenada ni secuencialmente, que los imprevistos emergen por doquier y que constantemente los auto-organizamos para otorgarles coherencia, aunque por lo general no comprendamos los criterios de organización[1].

1. Es necesario que el lector conozca que estudié los doce años de escolaridad primaria y secundaria -entre los años 50 y 60 del siglo XX- en un colegio católico, masculino y tradicional, en la ciudad de Valparaíso, Chile, pues ayuda a comprender la particularidad de cómo habité la escuela. Muchas de las ideas que he expresado en este texto se encuentran en mi libro *Del mapa escolar al territorio educativo:* disoñando *la escuela desde la educación* (2016), La Serena, Editorial Universidad de La Serena.

HABITAR LA ESCUELA: SABOREANDO EL ENRIQUECEDOR CAOS EDUCATIVO[1]

ALBERTO MORENO DOÑA

Mayo de 2016. La educadora de Hugo, Marion[2], tuvo que pedir una licencia médica por problemas de depresión, desgraciadamente algo más habitual de lo que quisiéramos en la Escuela de hoy. Otra educadora, entonces, tuvo que hacerse cargo del salón al que asiste Hugo con sus otros compañeros y compañeras.

Después de tres días con esa nueva educadora, Hugo comenta a sus padres, ambos profesionales dedicados al mundo de la educación, que no quiere ir más al Jardín. Ello llama poderosamente la atención de los progenitores, pues asistir el Jardín había sido motivo de alegría cada mañana. Despertarse, desayunar y vestirse sabiendo que se iba a encontrar con sus amigos y amigas, con su educadora y con el resto de la comunidad educativa, era una tremenda alegría. Pero pareciera que eso estaba por cambiar.

El padre de Hugo, Juan Luis, nunca lo acompañaba al centro educativo en las mañanas. Ello por motivos de incompatibilidad horaria con su trabajo. Era su madre, Amanda, quien lo hacía. Pero ese día, por curiosidad o quizás "copucha" propia del que se considera investigador del área educativa, decidió hacerlo. La intención de su visita era conocer a la nueva profesional del salón y preguntarle cómo había sentido a Hugo. Dicho y hecho. Juan Luis llegó al jardín infantil, donde es recibido por Claudia, la educadora.

"¿Cómo has encontrado a Hugo?" pregunta Juan

1. Este artículo es producto de un trabajo de investigación financiado por CONICYT, Programa Fondecyt Regular N° 1170019: "El mapa escolar como 'epistemicidio' de lo educativo: comprensión de la escuela desde los márgenes".
2. Hugo tiene 4 años. Lo relatado es verídico.

Luis. Claudia responde: "muy bien". "Pues él no dice lo mismo", responde el padre, de forma altiva. "Él siempre quería venir al jardín y recién ahora, que Marion no está, comienza a decirnos que no quiere venir". Claudia, algo nerviosa pero segura de sí misma, responde: "no se preocupe, es que soy muy exigente, cosa buena para los niños, y como Hugo aún no se sabe bien los números, pues lo hago trabajar duro. Pero no se preocupe porque eso le hará bien y así podrá pasar al siguiente nivel mucho mejor preparado". Juan Luis, algo risueño tras escuchar el argumento de la educadora, le vuelve a responder: "la verdad es que sí me preocupo. Nosotros, como padres, no tenemos ninguna prisa en que Hugo aprenda los números. Preferimos que él construya ese aprendizaje cuando los números se conviertan en una necesidad para seguir disfrutando del espacio y tiempo educativo". Claudia, ahora algo más insegura, comenta: "el aprendizaje de los números es muy relevante". Juan Luis, algo molesto, replica: "le insisto que para nosotros lo más relevante es que siga encontrando al jardín infantil como un lugar donde encantarse con las experiencias vividas, un lugar que habitar cotidianamente".

La molestia de ambos, padre y educadora, hacen que Juan Luis decida retirarse del centro educativo. Consciente de que sus palabras no iban a generar un posible cambio en Claudia, al menos es inundado por la tranquilidad de haber 'descargado' la rabia que le había generado tal situación.

Un día después de lo ocurrido, Amanda -la madre- recibe una llamada citándola a una reunión en la que la educadora quiere conversar sobre Hugo. Claudia le comenta a Amanda que cree que Hugo presenta algunos 'problemas de aprendizaje', pues aún no se ha aprendido los números. Esto es acompañado de una sugerencia: "¿por qué no hacéis que Hugo sea 'revisado' por un especialista, concretamente un neurólogo?"

Curiosamente, un día después de la conversación entre educadora y madre, vuelven a llamar a Amanda para

> comunicarle, con mucha sorpresa por parte de Claudia, que Hugo había liderado un motín en el patio del centro educativo. La educadora relata, con mucha sorpresa, que Hugo había convencido a Matías, Mercedes, Josefa y Giglio, estando todos en el tiempo y espacio de recreo, de no volver al salón. "Cuando vengan las 'tías' no volvamos al salón", dice Hugo. "Cuando venga la 'tía' para decirnos que vayamos al salón a trabajar, nos quedamos acá", sigue el pequeño.
>
> Y así fue, después de llamarlos ellos deciden que no, y dicen que no, que se quedan jugando. La educadora insiste y ellos vuelven a negarse. Finalmente tienen que tomar a los niños en brazos y llevarlos al salón. Todo esto acompañado de las risas de Hugo y sus compañeros(as) en su constante negativa a ingresar al salón.
>
> Amanda telefonea a Juan Luis, estando éste último en el supermercado, y le comenta: "Hugo ha creado un motín". La mamá muestra cierta preocupación al relatar lo ocurrido y le pregunta al marido: "¿qué dices tú?" A Juan Luis no se le ocurre nada mejor que comenzar a reír de manera descontrolada. Y sólo alcanza a decirle, de manera impulsiva: "¿cómo es posible que un niño de 4 años, con problemas de aprendizaje, sea capaz de liderar un motín? Se lo tiene merecido", termina diciendo.

La situación relatada grafica aquellas experiencias escolares, no educativas (Calvo, 2016), que imposibilitan un verdadero "habitar la escuela". Es lo que denominamos el "insípido orden escolar" (Moreno, 2016). Un orden impuesto por una cultura adulto-céntrica que obliga a los niños y niñas a aprender cosas supuestamente interesantes en un momento y lugar determinados, aunque ello suponga generar cierto rechazo a la maravillosa experiencia del aprendizaje. Un orden escolar, ya instalado en la mayoría de los centros educativos, que quiere preparar para un conocimiento cuya construcción no se ejerce bajo esa lógica. Un orden que aleja a los niños y niñas de la verdadera naturaleza de la infancia y que

los termina negando; imposibilitando, además, que habiten los espacios y tiempos escolares.

¿Qué implica llevar a cabo lo relatado? Hacerse esta pregunta invita a recordar a Paulo Freire (1975) cuando él comenta que alfabetizarse no es aprender a repetir palabras sino a decir las propias.

¿Acaso no es este motín una forma de decir su propia palabra? ¿Acaso no tiene esta actitud un tremendo valor educativo?

Pero decir su propia palabra, en este caso, requiere una complejidad educativa normalmente soslayada, escondida y negada por el mundo de la escolarización.

Pensar qué es lo que quiero / Identificar a los posibles compañeros(as) que puedan seguir la idea / Analizar y adelantar posibles riesgos / Convencer a los amigos y amigas / Conversar-dialogar con ellos, y finalmente / Ceder porque el poder ejercido jerárquicamente no ofrece otras opciones, pero sin perder el carácter lúdico representado en esa sonrisa socarrona que permite comunicar que igualmente no se perdió en la decisión tomada porque los han tenido que obligar.

Este es el 'sabroso caos educativo' (Moreno, 2016) . El sabor del caos, aparente desorden aleatorio, encierra el germen del aprendizaje verdadero, ese aprendizaje encarnado en la experiencia del vivir. Un vivir que no acepta áreas disciplinares, sino que se da en la vida misma, en el hacer concreto de niños y niñas que experimentan sus mundos compartidos y desde el que posibilitamos 'habitar la escuela'.

Las escuelas permiten visualizar múltiples experiencias desordenadas y caóticas, auténtico germen educacional, que normalmente son negadas por las instituciones formales de educación, pero desde las cuales podríamos generar enriquecedoras experiencias educativas.

No es esto una forma de mostrar un 'deber ser' para los educadores y educadoras, sino una invitación a aprender a maravillarnos con la tremenda capacidad de aprendizaje que manifiestan los niños y niñas cuando se les permite habitar sus escuelas. Pero no son Hugo, Matías, Mercedes, Josefa y Giglio casos únicos

y especiales, sino que son todos(as) los pequeños(as) los que nos sorprende con situaciones como las relatadas.

Aprender a habitar la escuela y a permitir que otros puedan habitarla requiere de comenzar a mirar las instituciones educativas desde principios epistemológicos, políticos, históricos y pedagógicos alejados de las miradas actuales que tanto daño nos están haciendo. La estandarización, tan en boga, no posibilita encantarse con las múltiples y enriquecedoras experiencias de los niños y niñas cuando se les 'deja ser y estar' en el contexto escolar.

Nos sentimos tentados por la escolarización y temerosos de los procesos educativos (Calvo, 2016). La inseguridad que genera el que los niños(as) fluyan con libertad acompaña los procesos de planificación y ello nos incita a auto-convencernos de que el aprendizaje es un proceso lineal.

Adentrarnos en esa libertad es inmiscuirnos en la incertidumbre propia del acto educativo que posibilita habitar la escuela. Una incertidumbre que nos invita a educar en función de las preguntas que los niños(as) hacen y las respuestas que ellos mismos construyen; y no en las preguntas que ya llevamos preparadas como profesionales de la educación y antes las cuales sólo existen las supuestas respuestas que nosotros consideramos correctas.

Nos dice Krishnamurti (2002) que las dos experiencias humanas en donde verdaderamente somos uno con la naturaleza son el orgasmo en los adultos y el juego en los niños(as). El profesorado, en general, aún se siente temeroso de ese juego de niños y niñas en los que parecieran que dejan de estar con nosotros. "No todo va a ser juego en educación, también hay que trabajar" se le ha escuchado a alguna autoridad educacional del país no hace mucho. Es esa mirada dicotómica entre juego y trabajo, entre caos y orden, la que provoca sentirse tentado por la escolarización. Y es esa tentación la que debemos transformar para habitar la escuela.

En una época de constantes reformas en el sistema educativo, cuando se escuchan las propuestas que nos hacen desde las políticas y desde la academia, cada vez es menos lo que se nombra

a los niños y niñas concretos con los que trabajamos cotidianamente. Y son estos niños(as) y sus procesos de aprendizaje los que debieran orientar nuestra reflexión educativa y escolar.

Los procesos escolares obsesionados con el orden tienden a constituirse, entonces, en "la educación pensada y planificada en términos de las deficiencias de la cultura propia (…); también es un tipo de educación cuyo objetivo es la integración asimilacionista de los niños/as-jovenes a la cultura nacional (…) En suma, es la educación de los niños/as-jóvenes sin su participación, por lo que es ajena e inauténtica" (Calvo, 2016).

Esta escuela, que suele homogeneizar, conlleva altos niveles de dominación, presión y violencia (Apple, Ball y Gandín, 2010; Tavares y Pietrobom, 2016) que no permiten habitarla. Las reglas explícitas e implícitas de la escuela imposibilitan un desarrollo autogestionado por los niños/as y jóvenes, forzándolos a conocer a la manera en que la perspectiva epistemológica dominante propone. Es esta una epistemología moderna y occidentalizada (Grosfoguel, 2013) caracterizada por: la dicotomía, linealidad, causalidad, el deber ser y la generación de respuestas medibles y observables (Calvo, 2016). Una epistemología moderna y eurocéntrica construida por hombres, europeos-norteamericanos, heterosexuales, capitalistas y patriarcales (Dussel, 2015; Grosfoguel, 2013). El orden lineal - escolar suele excluir otras posibilidades de relación, de comportamientos y, en última instancia, de aprendizaje. Todo el que se aleje de esta lógica epistemológica queda relegado, al menos simbólicamente, a tener que parecerse a ese sujeto universal para el que la escuela trabaja (Grosfoguel, 2013). Todos esos que se alejan estarían circulando por los márgenes de la institucion educativa formal, por ese lugar que Fanon (1961) llama la 'zona del no ser', De Sousa (2013) denomina 'el lugar existente por debajo de la línea abismal' y que Freire (1975) conceptualiza como 'los oprimidos'. Un espacio-tiempo escolar que no reconoce la humanidad de los sujetos 'diferentes'. Esta epistemología que homogeneiza no ha permitido reconocer que la escuela es tan diversa como comunidades la habitan. Una perspectiva que reconozca tantas escuelas como comunidades pue-

dan existir es una perspectiva en la que los que circundan la periferia de las instituciones educativas formales tienen 'voz'; y es esto lo que no suele ocurrir, imposibilitando una comprensión de la escuela desde miradas particulares ancladas en las subjetividades de las experiencias vividas por los sujetos en contexto.

La 'zona del no ser' es aquel lugar del mundo, en general, o de la escuela, en particular, en la que la humanidad de los sujetos no es reconocida. Es decir, por no atender a la realidad particular de esos sujetos que construyen conocimientos, terminamos violentando a los mismos para que se ajusten al patrón que creemos legítimo desde las teorías pedagógicas que se imponen; a la vez que negamos la subjetividad de esos mismos sujetos. Esta 'zona del no ser' nos invita a rescatar el mundo de la vida, pues no es una condición objetiva y tangible sino una experiencia encarnada histórica y socioculturalmente (Merleau-Ponty, 1945; Varela, Thompson y Rosch, 2011). Y es desde esta encarnación que podríamos, todos y todas, habitar nuestras escuelas.

Referencias bibliográficas

Apple, M.; Ball, J. y Gandín, L. (2010): *The Routledge International Handbook of Sociology of Education*, New York, Routledge.

Calvo, C. (2016): *Del mapa escolar al territorio educativo:* disoñando *la escuela desde la educación*, La Serena, Universidad de La Serena.

De Sousa Santos, B. (2013): *Descolonizar el saber, reinventar el poder*, Santiago de Chile, Lom Ediciones.

Dussel, E. (2015): *Filosofías del sur. Descolonización y transmodernidad*, Madrid, Akal.

Fanon, F. (1961): *Los condenados de la tierra*, Ciudad de México, Fondo de Cultura Económica.

Freire, P. (1975): *Pedagogía del oprimido*, Buenos Aires, Siglo XXI.

Grosfoeguel, R. (2013): Racismo/Sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/epistemicidios del largo siglo XVI, *Tabula Rasa*, 19, 31-58.

Krishnamurti, J. (2002): *Diálogos con Krishnamurti. Encuentro con pensadores del siglo XXI*, Madrid, Edaf.

Merleau-Ponty, M. (1945): *Fenomenología de la percepción*. Barcelona, Planeta Agostini.

Moreno, A. (2016): *Caos y educación: del insípido orden escolar al sabroso caos educativo*, Santiago de Chile, Ediciones JUNJI.

Tavares, P. A., y Pietrobom, F. C. (2016): Fatores associados à violência escolar: Evidências para o estado de São Paulo. *Estudos Economicos*, 46, 2, 471-498. Doi: 10.1590/0101-416146277ptf

Varela, F.; Thompson, E. y Rosch, E. (2011): *De cuerpo presente. Las ciencias cognitivas y la experiencia humana*, Barcelona, Editorial Gedisa.

LA ESCUELA NO HA MUERTO, NO ES MORADA, PARECE ABANDONADA, SE HABITA/DES-HABITA/HABITA... SIGUE VIVA[1]

WILLIAM MORENO GÓMEZ

> *… educación sólo puede haber, en acto, en la discreta complicidad de relaciones disidentes, frente a las lógicas de dominio, el usufructo y el interés…"*
>
> J. Derrida

La sociedad toda ha sido escolarizada, no educada. La propaganda intensa sobre la necesidad de escuelas, decía Illich (2015), lleva a todos a creer que la asistencia a clases y la educación son sinónimas. Según Martínez (2004) se llega a confundir interesadamente educación y escolarización, que aunque en sus procesos constitutivos poseen conexiones, son diferentes. Sugieren ambos que en el lenguaje cotidiano, los dos términos se hacen, por esta confusión, intercambiables.

Entre estar en la escuela y habitar la escuela hay diferencias. Lo que importa y se magnifica interesadamente, no es la educación/escuela como proceso socializador (idea clásica) o acogedora (idea contemporánea), ceden estas representaciones ante la idea escolarización/educación como capacitación, entrenamiento, ins-

---

1. Este texto no hubiera sido posible sin las reflexiones previas, durante y posteriores al "Viaje por Medellín" con Edwin Esteban Guerrero, Paola Andrea Acebedo y Anderson Henao estudiantes de la Licenciatura en Educación Física de la Universidad de Antioquia y miembros del Semillero del Grupo de Investigación PES. Tampoco sin el acompañamiento desinteresado de la Mg. Ángela Inés Toro y de la Lic. María Isabel Herrera, investigadoras del PES con sus anotaciones críticas a lo expuesto en este artículo.
Las ideas centrales aquí desarrolladas fueron presentadas inicialmente en el seminario "Currículo y Poder" (2017-1) de la Maestría en Educación Superior en Salud de la Facultad de Medicina de la Universidad de Antioquia.

trucción, como concepto de ingeniería de la educación; para esto último es necesario el paso por la escuela (el estar para adiestrar/adiestrarse), no tanto la habitación de la escuela; esto último implica un sujeto de experiencia en ella; lo primero un objeto del experimento de otro que nos desea productivos, disciplinados.

En el seguimiento constitutivo de la palabra educación y cultura, Williams (2007), muestra cómo educar era originariamente criar o formar niños, nutrirlos (en latín *educare*), forma intensa de actuar sobre niños y niñas, sentido amplio que se ha especializado en la instrucción. Buena crianza, es general y perviviría en algún sentido general (por ejemplo en el denominado acogimiento). Habitar, cultivar, proteger vienen de cultura (en latín *colere)*. En su desarrollo, plantea el pensador galés, habitar, evoluciona hacia la palabra colonia (en ella se hace más que estudiar, se vive), a lo colonia juvenil, hogar juvenil campesino (entre escuela y vivienda extendida), de cultivo. Para una perspectiva humanista y romántica del concepto, habitar la escuela posee evocaciones más integrales de la vivencia educativa y menos utilitarias y funcionales.

En el habitar la escuela como sujeto de experiencia caben matices ¿sujeto de qué, de quién, para qué? La experiencia en sí misma no debe ser positivisada, debe pasar por una revisión de fondo no solo de forma. En la ampliación histórica de la palabra educación, cultura y habitar, las educaciones, las culturas y los habitares son plurales, diversos y relativos a un interés; por poner un caso: aquello educativo puesto en un espectro epistemológico, estético y político se desplaza ya como experiencia "emancipante", ya como experiencia "sujetante" (Butler, 2001).

Pensadores como Illich (1985; 2006), Reimer (1974), Vasconi (1976), nos siguen provocando. El habitar la escuela, sin su debida vigilancia epistemológica, nos podría convertir en defensores a ultranza de esta institución. Entonces, cómo evitar la caída en el estar, tan cerca de los ganapanes y de los quietistas rebeldes de brazos cruzados en lo que ha devenido una parte de la pedagogía crítica ¿se le puede decir no a algo de la escuela?

Cómo la habito: como *ganapán* precario[2], mediador productivo o maestro-maestra emancipante. Cómo la apropio: como habitación/caparazón, como hábitat amable, lugar de acogimiento, hogar de tránsito, lugar de pastantes, establecimiento reductivo, fortín funcional e instrumental, lugar de divertimento, de escondrijo, retiro, trabajo, o como territorio de resistencia y proyección social, lugar de las subjetividades estáticas y sometidas o lugar para las subjetividades móviles, transicionales, cambiantes. Para las subjetividades localizadas pero dialogantes.

Lo no escolar está en la escuela (Duschatzky y Sztulwark, 2011), como el des-habitar está en el habitar. La escuela habitación requiere de una remoción de sus motivaciones consentidoras y reproductivas, de sus "juegos de verdad", remoción de las lógicas tradicionales del orden jurídico, pedagógico y epistémico que dan forma, lugar y estatuto a las prácticas instituyentes de la subjetividad. Ella no es un hogar, una factoría, ni una cárcel.

Hay signos alarmantes; interesadamente, esta sociedad escolarizada ignora el adentro escolar de los más. Se imponen las matrices externas de poder, sus voluntades y sus estrategias. Procesiones de viejo y nuevo cuño, marchas, evaluaciones, represiones, custodias, capacidades, economías, horarios, juramentos, encierros, guías, requisas policiales, juicios, estigmatizaciones y descalificaciones; en sus formalidades jurídicas y en sus dispositivos y prácticas corporales se dibuja la captura de la escuela, el imperio del afuera, su des-precio o su nuevo precio.

Avanzadas clásicas y humanistas de la educación inconclusas, la batalla liberal radical y orgánica por las escuelas nunca, aquí, ha sido ganada por el Estado o por lo público. Historia inconclusa la expulsión de los curas de siglo XIX y siglo XX, la laicización de los discursos y prácticas educativas, la oficialización de la educación, la des-privatización educativa.

---

2. Emilio Lledó refiriéndose a una condición deplorable del profesorado (Lledó, 1995). Además, en Lledó (2009) se enuncia "...no hay nada más triste que esos profesores "ganapanes", Brotgelehrte, les llamaba Schiller- sin amor a lo que enseñan y a los que enseñan" (p. 34).

Guardería alimentaria, confesionario, trinchera de contención social, centro disciplinario y de reclusión, distractor recreativo de los descarriados, centro de selección de talentos, pastura para los ciudadanos siervos y centro de reproducción de creyentes "celestializados".

Las escuelas deben ser des-territorializadas para devenir en lugar de la educación como promotora de las "subjetividades plurales" no de las psicagogías convenientes de los menos; su salud es condición de posibilidad de las experiencias edificantes requeridas para una educación y una vida otra. La mistificación de la escuela como máquina infernal podría transformarse.

Digamos desde Illich (2015), Duschatzky y Sztulwark (2011) y Calvo (2012) que la escolarización como habitación estrecha o estrechada, como cliché perceptivo apaga deseos, prescriptiva y repetitiva y repetida, instrumental y maquínica, se ratifica y reproduce en habitación segura o asegurada, en galpón o factoría que bloquea las posibilidades de componer situaciones educativas.

Históricamente, la escuela se ha concebido como un catalizador de la realidad, factor reparador y corrector de desequilibrios y deficiencias de lo social. La escuela que dibujan los reformadores tiene registradoras mecánicas, detectores de metales, cámaras, restaurante gigante, sobresalientes atalayas e insalvables muros coronados por concertinas barbadas de desafiantes cuchillas. Como diría el mismísimo señor ministro, la escuela contemporánea tiene diente.

En la idea del capitalismo como máquina de subjetivación, la escolarización es dimensionable, a la manera de Deleuze y Guattari (citados por Lazzarato, 2006), como dispositivo de servidumbre maquínica (y de sujeción social), nosotros, usuarios, sujetos de acción de la máquina escolar. La idea de modernización educativa y los intereses de poder del sistema, han presionado cambios significativos en la cultura escolar. Como ya lo advertía Martínez (2004) en su estudio de las sucesivas modernizaciones de la educación latinoamericana, en su evolución, a nombre de la modernización (que no modernidad), se establecen rupturas de

relaciones tradicionales en lo escolar, pero también, y sobre todo, nuevos mecanismos de organización y control del maestro, la enseñanza y, en general, de las prácticas pedagógicas.

Para Lazzarato: "La sujeción actúa sobre la dimensión molar del individuo (su dimensión social, sus roles, sus funciones, sus representaciones, sus afectos), mientras que la servidumbre maquínica actúa sobre la dimensión molecular, pre-individual, infra-social (los afectos, las sensaciones, los deseos, las relaciones aún no individualizadas, no asignables a un sujeto)" (Lazzarato, 2006).

Cierre la puerta señor profesor, nosotros ponemos el candado, no nos importa lo que pasa o lo que se haga allí adentro, sáquelos de la calle por un instante extendido. Libere la calle, disciplínelos, instruméntelos, libere al erario y atienda al empresario. Consígnelos, intégrelos, instrúyalos.

> Condenados:
> "Mientras utilicemos las escuelas para que los niños dejen de exasperar a sus padres; para evitar que vaguen en las calles; para mantenerlos fuera [o reducidos a las condiciones de clase] del mercado de trabajo o para impedir que los jóvenes se les tome en serio en la política; mientras eso suceda, la juventud será recluida en periodos de escolarización cada vez mayores [jornadas extendidas] y se necesitarán incentivos crecientes para soportar las penosas pruebas (Illich, 2006).

La escuela bastión de resistencia o de repetición de los cuerpos

> *La función intencionalmente educativa de la escuela exige que en su relación con el medio lleve a cabo una tarea de selección, de criba: arraigarse pero críticamente, integrarse y abrirse a según qué si y a según qué no. Porque la escuela más arraigada al medio más degradado tendrá todas las posibilidades de convertirse en la escuela también más degradada* (Trilla, 1996).

De parásito *ganapán* a habitante sensible

Para algunos, dicen Duschatzky y Sztulwark (2011, p. 48), "El problema fundamental es el de la modulación de las percepciones (…) antes de la desesperación por resolver qué hacemos, la tarea es problematizar la manera en que percibimos". Se impone una especie de vigilancia epistemológica que demanda una inquietud permanente e incansable por la lectura de los giros dramáticos ocultos en los enunciados corporales. Interés infatigable por los intercambios sensibles, por los registros, talantes y enunciados de los cuerpos escolarizados -los de ellos y ellas, los nuestros- que reflejan en nuestros sentidos el drama escolar y educativo.

La escuela como ambiente hábitat/habitado por nosotros, en tanto territorio privilegiado de lo social y sus voluntades de saber/poder, permite, desde el esfuerzo lector, captar las intervenciones, y las gobernanzas interesadas; lectura que transversaliza inquieta las filantropías y asistencialismos que ratifican lo escolar en su función performativa y con-formadora. Posibilidad de interpelar e interpelarnos; vernos al ver (como en el falso espejo magritiano), vernos al actuar, voltear el ojo (tan complejo para el humano), entornar el ojo cínico (Sloterdijk, 2006). Un giro diogénico hacia la escuela, hacia nuestra propia habitación y habituación, hacia nosotros mismos.

La escuela como territorialidad del poder y del contrapoder

La escuela, habitación precaria -no por vieja y descuidada inconsistente-, con la familia, opera como baluarte o lugar privilegiado para los deslizamientos y los desplazamientos socio-institucionales sobre lo corporal. Allí se opera la producción y reproducción de la subjetividad; se forma y con-forma el sujeto para la impotencia y la política (Duschatzky y Sztulwark, 2011).

Pero no todo está perdido, por sus resquicios, la des-habitación; los tiempos suspendidos, los instantes liberadores, los escapes y desplantes de poder, las operaciones de resistencia de

los cuerpos como posibilidad de desarraigo temporal y espacial. Emerge la des-habitación como posibilidad de potenciamiento de un desplazamiento saludable entre habitación e intemperie, entre lugar y no lugar entre escolarización y educación.

La escuela (forma jurídica) dinosaurio superviviente con ADN moderno, exitosa en los tiempos tempestuosos de la des-regulación y la des-fronterización política y económica, reafirma una más de las habitaciones extremas para la gestión de la vida y la regulación experiencial estereotípica conveniente para los apoderados hegemónicos de la vida. En tanto dispositivo pedagogizado, en la escuela se forma y conforma el sujeto y la sociedad misma. El abandono creciente de la responsabilidad por lo escolar por parte del Estado significa cambios de estrategias de gobierno sobre lo corporal, no significa (por tanto) la muerte de la escuela. Ella, sobrevive mejor que otras matrices institucionales las transformaciones de lo social. Su precarización nos debe motivar a una lectura juiciosa y rigorosa de las nuevas asignaciones que recibe del poder. No hay tal des-institucionalización de lo escolar; como dice el trovador: no se ha sembrado el árbol del que se construirá su ataúd.

En ella, en sus dispositivos y en sus diversas prácticas (artísticas, religiosas, físicas, recreativas, religiosas, gastronómicas, cívicas) se opera una selección/gestión cambiante y dosificada (currículo), en ella, así, se territorializa la hegemonía de poder/saber, pero también, y eso hay que decirlo, se territorializan otras ilusiones. Paradójicamente, en su redimensionamiento educativo, se levanta también la esperanza de un devenir del ser "promovente" de formas otras de proyección de lo social (la utopía que ya viene siendo realidad exigua)[3]. Desde la arista oficial y hegemónica, se observa una radicalización de la institucionalización como

3. Véase como muestra un interesante estudio sobre las opciones educativas esperanzadoras que se proyectan desde Latinoamérica (prácticas pedagógicas de futuro en entornos sociales críticos, vías para preservar y mejorar las culturas comunitarias y escolares locales) en Hargreaves y Shirley (2012) y en Shirley, Fernández, Berger y Borda (2013).

forma de control de lo corporal. Reafirmación de la voluntad de los reformadores por la constitución allí de un espacio para que el funcionario opere "psicagógicamente" (acción que se creía superada) el proceso de intervención de los cuerpos.

La escolarización se reacondiciona como instrumento de ocupación y captura de la existencia (economía política del cuerpo), como espacio privilegiado para la modelación y la aculturación tendenciosa y "abandonada" de los más; se reconfigura la institución bisagra para el gobierno de los cuerpos. Advierten García y Monti que "estar" en la escuela hoy "(…) no equivale a habitar la experiencia educativa, porque este habitar debe ser aprehendido en las actuales coordenadas de destitución [des-institucionalización, des-regulación y "des-responsabilización"] social, lo que exige un trabajo subjetivo inédito de forjar nuevos recursos y procedimientos" (García y Monti, 2014).

Es evidente que la escuela antes que perecer, aparece remozada estratégicamente a partir de las transformaciones que se operan en los procesos de la gobernanza internacional. La institucionalidad no es estática, se recompone. La escuela, los medios, la familia, el trabajo siguen siendo dispositivos de y para el ordenamiento de lo social, fundamentalmente desde la pauta dominante. Pero lo social tampoco es estático, desde su cinética y sus pulsos estratégicos se dinamizan el ritmo, el tono y las apuestas de la "nueva escuela" y la "nueva educación". Es así como se operan los desplazamientos estratégicos de la escolarización/educación. Un caso emblemático de esta dinámica de poder se puede divisar en el reclamo que hoy se hace sobre "la necesaria concentración" (privilegio) en el estudiante/aprendiz y el aprendizaje o en la descentración y desatención de la enseñanza y la pedagogía en el acto educativo. Desplazamientos que no son actos ingenuos o intrascendentes hacen parte de los desplazamientos de la tal economía política de los cuerpos, es una preocupación estratégica por los estados productivos, por los niveles de eficiencia de los futuros productores. Recuerda Biesta que: "Al mismo tiempo que asistimos a una deconstrucción actual de las viejas instituciones y figuras socializadoras, surgen nuevas posibilidades de construir

-y nominar- la escuela y los modos de composición (es decir, del modo en que las piezas sueltas, lo disperso, puede entrar en relación configurante) que en ella podría verse envuelta. Es decir, la composición implica el trazado de relaciones, de vínculos, a los que ya no podemos dar por supuestos. Es necesario este pensamiento de la composición como proveedor de recursos para mapear e intervenir en escenas escolares concretas" (Biesta, 2014).

La preocupación, no opera solo desde el sentido oficial dominante de la escolarización/educación. Los resquicios y las brechas en la institución escolar están, pero se reclama desde el lado crítico, una actitud político pedagógica y estética del profesorado que sobrepasa los "compromisos unidimensionales" de finales de segunda mitad de siglo XX. Nuevas lentes para mirar y mirarse, lecturas renovadas del escenario educativo, nuevos compromisos. Desde esta perspectiva ya advertía la investigadora argentina Silvia Duschatzky que: "Es necesaria una cierta disponibilidad para tomar señales que el entorno envía todo el tiempo, pero no de manera convencional ni evidente para un modo de ver. Si estoy envuelto en un excesivo saber respecto de cómo deberían comportarse las personas, no podré atender a un conjunto de signos que, difusos, tal vez me ofrezcan muchas preguntas y oportunidades de experimentar combinaciones infinitas entre las cosas y las personas" (Duschatzky y Sztulwark, 2011).

Es necesario ante la reconstitución estratégica de la escuela y de los afanes de una política emancipatoria desde la educación/escolarización, afinar sentido y sentidos, desarrollar herramientas lectoras y reflectantes poderosas para reformular las formas de habitar la escuela para no morarla

Buscando sentido a la habitación/des-habitación de la escuela… de travesía limitando el tutelaje.

> *Cuando entramos en la sospecha de que nuestros sistemas de enseñanza deforman más bien al alumno, nos congraciamos con la anti-pedagogía (*Holzapfel, 2005).

Decidimos salir de la escuela, de viaje una vez cada semestre; posibilidad de des-habitación del aula o de extensión voluntaria del perímetro escolar hacia la ciudad toda (limitemos nuestras esperanzas). Opción de escape oxigenante frente a una perspectiva oficial que dispone normatividad y vigilancia para impedir la salida riesgosa de la escuela. Nos mueve la salida como forma de resistencia activa al encierro y a la permanencia obligatoria para la educación, desbordando sus cómodos y seguros límites, su tedioso abrazo asfixiante (Moreno, Herrera, Hincapié y Marulanda, 2016).

La escuela en su conservadurismo protector, abandonando el "buen sentido", del paseo y el recreo escolar -recomendado desde tiempos pretéritos por las pedagogías activas y emancipantes- despliega toda una gama de normativas (economicismo) que prohíbe salir del perímetro escolar sin pasar por la criba burocrática. Arriesgándonos. Des-territorializando, nos abrimos de la escuela por un instante extendido (medianamente estructurado); intentos de búsqueda de sentido educativo en el flaneur y la deriva; intentos de darle aunque sea momentáneamente, la vuelta a la escolarización. Búsqueda de una ciudad en estado de enunciación crítica, de seducción (Baudrillard, citado en Holzapfel, 2005), y de búsqueda de asombros y desconciertos formativos.

El viaje, como lo evidencian Larrosa y Martínez Bonafé, posee enormes posibilidades teóricas, crítico-reflexivas y prácticas. Más allá de la ciudad obvia o rutinaria, intentos de pillar los tiempo-espacios sorprendentes, quiere decir los cuerpos en estado de juego dejándose sentir; posibilidad de vernos al ver la ciudad, vernos en ella con menos intermediarios performativos. ¿Quién soy yo para decirte qué es y qué puede la ciudad? preguntaría Larrosa (2010). El viaje en sí mismo sería un cierto reconocimiento de los límites de la escolarización. Un reconocimiento de los límites de la magistralidad y el agotamiento de la palabra pasada por la criba escolar. Introducir a los que llegan a la ciudad, no a través de nuestra historia o de nuestro experienciar escolarizado (de laboratorio); situándonos, introducirnos e introducirles, soltándonos, al experienciar directo y azaroso de la calle, apuesta

porque nos pase algo de lo que pasa. Una ruta para descosificar la educación a partir de un desplazamiento del perímetro escolar, ni siquiera del derrumbe de sus muros.

Cazadores dominicales ávidos, hambrientos de palabra, de imagen, de sentido existencial, de vida. En tanto "buscadores" y "proyectantes" de sentido situado. Se trata de un escape (todavía oficial), tiene día, hora, lugares relativamente prescritos, permiso, alguien te paga el bus, gasolina, conductor, alguien te pone en su foto, en sus cifras de cobertura. La búsqueda de sentidos más allá de la escolarización nos permite por ese mismo desvío, verle la cara al sin-sentido, al contra sentido, tanto, que corremos el riesgo de obtener experiencias radicales, profundas, significativas, que nos marcan, que nos forman. Experiencias que no habitan en la producción sino en la seducción, más del orden de la alucinación, del arte, del desplante, de la transgresión y el sin-sentido, del juego, de lo ocioso, de lo inútil, lejos de la cadena de la enseñanza y el aprendizaje, de la competencia, de la moral; se trata de una economía estética. Allí fracasa la cátedra, la lección, la instrucción, la magistralidad, la tarea. La escuela es interpelada.

Recordar los personajes con los cuales nos topamos en los "viajes pedagógicos" hablan por sí solos de la naturaleza del potencial experiencial del viaje: Carlos chanclas el niño dueño del balón desinflado con el que nos jugamos el picao en la Comuna 13, la mamá de Polo que nos prepara rico pescado pacífico mientras escuchamos el ensayo de la chirimía de su hijo en la terraza de Santa Cruz, el combo de los peluqueros de Castilla con los que nos trenzamos en desafío de baloncesto, el equipo de niños de la Milagrosa con los que le damos a un picao dominical, el gordo Fernando de Barrio Comparsa que nos hace alucinar entre disfraces con las andanzas rompe fronteras de la comparsa urbana, el payaso tierno de Carlos Álvarez que nos pone a viajar planetas fantásticos bajo su carpa de circo urbano, la mamá de José Antonio y su compañera niña que nos rememoran en pleno bus las vivencias de la gente de la Comuna 13 en la operación Orión, Luis el organizador de torneos de Villatina que nos muestra los riesgos de los líderes sociales en las márgenes de la ciudad, el garitero del

bar del parque Guadalupe, los artistas sembradores de futuro de casa morada, la etnógrafa y los estudiantes de antropología de la Universidad de los Andes de marcha por Medellín, la familia ecuatoriana con sus nenas futbolistas en la Unidad deportiva de Belén, Don José el empoderado de gimnasio urbano del parque municipal en contravía de los dictados oficiales, la entrenadora de futbol femenino y su drama, los viejos domineros del parque de Belén, los chicos del parkour de Belén, los relatos de los trabajadores de la recreación y el deporte de la ciudad (precariedad y aventura), los finos de la bolera, los *gentleman* del torneo de tenis del club el Rodeo, los vigilantes oscos del Mega centro comercial, los curas de misa distinguida en centro comercial o de misa-aeróbicos de parque, los malabaristas de semáforo en Belén, el entrenador del Futbol Club Dorlan Pabón, el mono Ricardo (13 años) que nos guía por Manrique hacia el Balcón de los artistas, el sociólogo Iván que nos presenta con la pionera de la compañía de baile del Raizal, el profesor y los chicos de arquitectura y hábitat de la Universidad Nacional leyendo signos urbanos en el parque de Los Alpes. Gente del camino que viviendo la ciudad cotidiana nos muestra la cara lúdica de la ciudad, la ciudad experiencia y experienciada/experienciable más allá de los manuales y las guías turísticas.

El balón de Nando en su capricho nos conduce por la Comuna 13…

El domingo de ramos nos fuimos de viaje por la 13 (zona suroccidental de la ciudad). Caminamos la cancha de El salado, los exteriores del cementerio, la procesión del domingo de ramos. En el punto de salida de la procesión, entre las prácticas corporales que la gran marcha religiosa invisivilizaba (estuvo allí una hora detenida), se hallaba una práctica de un grupo de estudiantes de antropología de la U. de los Andes; una salida pedagógica de estudiantes de educación física de la U. de Antioquia y una actividad artístico ecológica orientada por líderes sociales del barrio, consistente en una siembra de árboles en los exteriores del

cementerio, actividad barrial esta última desarrollada en los contextos de una manifestación por las víctimas del conflicto armado vivido en la zona. Nos desplazamos por la comuna por el "circuito grafiti", caminando y llevados por las escaleras mecánicas que la municipalidad ha instalado en la zona. Luego fuimos al extremo nororiental de la ciudad por la comuna 1 y 2 para regresar al centro de la ciudad al cerro Nutibara para terminar bajo la carpa del circo Medellín. A continuación, se presenta tres de los pasajes del viaje del domingo de ramos con un juego de sentido realizado por algunos de los viajeros en lo que llamamos el momento reflexivo del viaje.

Ilustración 1. Jugadores de viaje por la comuna 13.

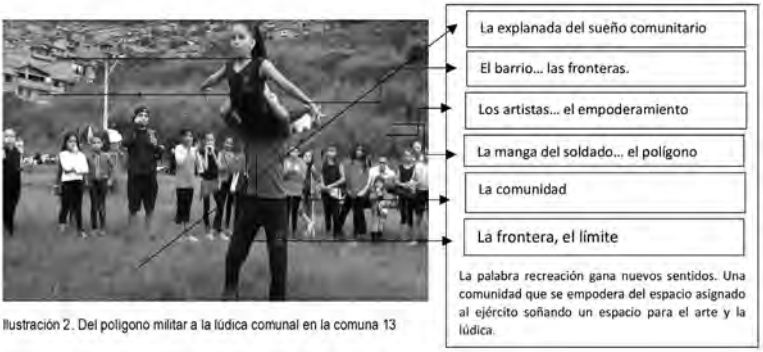

Ilustración 2. Del polígono militar a la lúdica comunal en la comuna 13

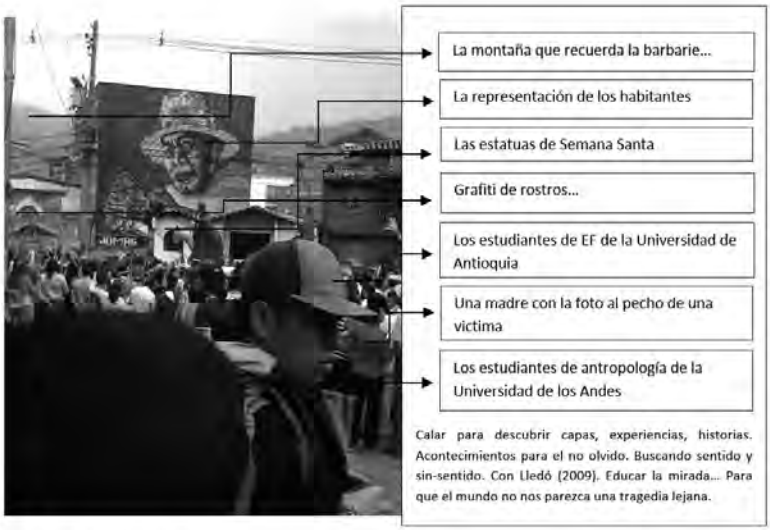

Ilustración 3. Los jugadores y las procesiones de la 13

En frío nos sentamos a pensar en la experiencia, pensar en aquello que pasamos, sobre lo que encontramos al frente de nosotros en los distintos pasajes del viaje por la ciudad; pensar sobre los secretos y los trasfondos, sobre las ilusiones y resistencias que se esconden a los ojos del turista; a esculcar el algo que cada cosa, cada enunciado, contiene para decirnos, para sorprendernos.

¿Qué significa la escombrera para la ciudad? ¿Para la educación? ¿Para los recién llegados? ¿Qué hay aquí? ¿Qué relación tiene el evento religioso con la parada artística por las víctimas de la Comuna 13? ¿Qué pasó allí? ¿Por qué pasó? ¿Podría volver a pasar?

¿Qué hacen los bailarines lejos de sus salones de piso de madera?¿Además de polígono militar qué significa el parque de los patos/la manga del soldado para la comunidad artística, para las familias del sector oriental de la ciudad?

Dirán los investigadores argentinos Duschatzky y Sztulwark que nuestros "códigos de percepción difícilmente perciban lateralidades, desvíos, signos periféricos a su grilla de prescripciones y trasgresiones" (2011). De hecho, ellos incitan a ver el

fondo pasillo/el fondo aula o el fondo calle, el fondo escarpado o el fondo/escombrera para tratar de ver los sentidos, contra-sentidos y sin-sentidos de lo social, pero también desde nuestras lentes o nuestros espejos, captar las cataratas visuales de la escolarización y las proyecciones posibles de la educación desde unos sentidos estimulados/renovados.

Posibilidades del ensimismamiento de siervo y del avispamiento de liberado; entre oveja y avispa dos polos animalescos de la tal habitación. Casi que las ovejas habitan en cualquier parte, cualquier sitio es habitable para ellas, no poseen otraparte.

El avispamiento, a diferencia es selectivo, demanda valoración, criterio, juicio, aventura, salto disoñante, extrañamiento, reflexión, desprendimiento, exposición (peligro). El Siervo/servilismo emparenta con quietud sometida, silencio temeroso, alienación borrega, sometimiento, servilidad, seguridad, redil, sedentarismo.

A manera de cierre

Hay una pista, propia de nosotros, gentes de la lúdica y por lo tanto de la otra banda, cultores de lo inútil. Es un hecho, "lo placentero es más útil que lo útil" (Leopardi, citado por Ordine, 2015). Afirmación tajante y aventurada -aún para la época y los afanes que corren- que anima a algunos ociosos a apostar por el des-establecimiento del gran edificio escolar; amigos en des-conocimiento de lo ocioso. Para el caso, Leopardi, que con su lucha por lo inútil daba batalla por la vida, por la supervivencia del pensamiento, combatiendo contra las aridísimas disciplinas y demás utilitarismos. Si la relación entre educación y vida es directa; se trata del mismo debate.

Qué lejos esta idea maniquea de la educación -reducida a los perímetros de la escolarización- de aquellas concepciones que ubican la formación como posibilidad para la formación de personas libres y solidarias; de la educación como siembra fundamental de palabras, no forzable desde fuera. Educación como experiencia que permita "saber perder el tiempo" (Lledó, 2009,

p. 19) y el espacio, y el cuerpo y por ello tan entramada con ocio, arte y juego.

La tensión habitar/des-habitar la escuela pasa por una reflexión sobre las condiciones de existencia de la cultura escolar (situada). Actitud pensante que permita considerar, el sentido y el valor de una vigilancia epistemológica sobre los deslizamientos intencionados de los cuerpos sobre los ordenamientos sociales e institucionales (casa, escuela, factoría, ciudad). Pasa además por la formación de sensibilidades, emocionares, entendimientos políticos, intelectuales y pedagógicos sobre el sentido y la proyección de las instituciones desde nosotros mismos como actores comprometidos de lo social en las tareas de formación, investigación y proyección de lo educativo en los contextos del diálogo escuela-ciudad. Opciones para la comprensión pedagógica situada y encarnada de los despliegues de lo social, lo institucional en los cuerpos. Cuestión que tiene que ver para nuestro caso, con formas otras de entendernos como educadores y educadoras.

La des-educación toma cuerpo desde el adoctrinamiento estereotípico y desde el adosamiento fragmentario de las disciplinas y los sentidos dominantes de las instituciones; y lo toma desde la obstaculización de la posibilidad de pensar, reflexionar, criticar; también desde el embotamiento de la sensibilidad (Tabernero como se cita en Lledó 2009). Allí la escolarización es emblemática y los escolarizadores ("curricularizadores") de primer y segundo orden dictan política oficial y cátedra.

La des-escolarización implica el redimensionamiento de la relación cambiante y fluctuante entre lo social, lo institucional, lo educativo y lo curricular; el reconocimiento de los planos que constituyen el soporte epistémico, político y pedagógico de la acción formadora y conformadora del sujeto. En este sentido, posibilidad de entender el sentido y los alcances de consignas históricas como ¡la escuela ha muerto!, ¡hay que habitar la escuela!

¿Qué tal habitarla… des-habitarla… habitarla… con ritmo de caminata, de viaje, de respiración… de conversación… de disputa, debate o controversia… de juego… de política?

Referencias bibliográficas

Biesta, J. (2016): Devolver la enseñanza a la educación. Una respuesta a la desaparición del maestro, *Pedagogía y Saberes*, (44), 119–129

Butler, J. (2001): *Mecanismos psíquicos del poder. Teorías de la sujeción*, Valencia, Universidad de Valencia.

Calvo, C. (2012): *Del mapa escolar al territorio educativo*, La Serena, Editorial Universidad de la Serena.

Derrida, J. (2002): *La universidad sin condición*, Madrid, Trotta.

Duschatzky, S., y Sztulwark, D. (2011): *Imágenes de lo no escolar. En la escuela y más allá*, Buenos Aires, Paidós.

García, M., y Monti, M. (2014): Nuevas formas de habitar la escuela, Presentación en *I Encuentro internacional de educación Espacios de investigación y divulgación*, Tandil.

Hargreaves, A., y Shirley, D. (2012), *La cuarta vía: el prometedor futuro del cambio educativo*. Barcelona, Octaedro Editorial

Holzapfel. C. (2005): *A la búsqueda del sentido*, Santiago de Chile, Editorial Sudamericana.

Illich, I. (2006): *Obras resumidas* (Vol. I), México DF, Fondo de Cultura Económica.

Illich, I. (1985): *La sociedad desescolarizada*, México DF, Editorial Joaquín Mortiz

Larrosa, J. (2010): La experiencia. Conferencia en el Instituto Nacional de formación docente. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=J89esh7uRws

Lazzarato, M. (2006): La máquina. Disponible en : http://eipcp.net/transversal/1106/lazzarato/es

Lledó, E. (2009): *(Re) pensar la educación. Ser quien eres. Ensayos para una educación democrática*, Zaragoza, Prensas Universitarias de Zaragoza.

Lledó, E. (1995): Notas históricas sobre un modelo universitario. En Manzano, P. (Coordinador), *Volver a pensar la educación*, Morata

Martínez, J. (2010): La ciudad en el curriculum y el curriculum en la ciudad. En Gimeno, J. (Editor), *Saberes e incertidumbres sobre el curriculum,* Madrid, Morata.

Martínez, A. (2004): *De la escuela expansiva a la escuela competitiva.* Barcelona: Anthropos.

Moreno, W.; Herrera, M.; Hincapié, D.; y Marulanda, S. (2016): De viaje... captando desplazamientos corpóreos en una ciudad que educa. *Kultur*, 3(6), 61-88. Doi: http://dx.doi.org/10.6035/Kult-ur.2016.3.6.2

Ordine, N. (2013): *La utilidad de lo inútil*, Barcelona: Acantilado.

Reimer, E. (1974): *La escuela ha muerto*, Barcelona, Barral Editores.

Shirley, D.; Fernández, M.B.; Berger, A., y Borda. G. (2013): La Cuarta Vía de liderazgo y cambio en América Latina: perspectivas en Chile, Colombia y Brasil. *Pensamiento Educativo*, 50(2), 5-27.

Sloterdijk, P. (2006): *Crítica a la razón cínica*, Madrid, Siruela.

Trilla, J. (1995): La escuela y el medio. Un reconsideración sobre el contorno de la institución escolar. En P. Manzano, P. (Coordinador), *Volver a pensar la educación*, Madrid, Morata.

Vasconi, A. T. (1976): *Contra la Escuela*, Medellín, Editorial La Pulga.

Williams, R. (2007): *Palavras-Chave,* San Pablo, Boitempo Editorial.

HABITAR / HABITO UNA ESCUELA DE JÓVENES Y ADULTOS CON AULAS DIVERSAS

CÉSAR PICÓN ESPINOZA

Habito en la gran escuela de aprendizajes en la vida, la cual tiene aulas formales, no formales e informales, que son en realidad los distintos espacios de aprendizaje: familia, instituciones educativas, instituciones del aparato del Estado, organizaciones y movimientos de la sociedad civil, medios de comunicación social, tecnologías de la información y de la comunicación; inter-aprendizajes cotidianos, temáticos, inter-generacionales e interculturales; auto-aprendizajes[1]. Estos espacios de aprendizaje no están articulados, debido no pocas veces a la carencia de visión y liderazgo de la entidad rectora de la educación nacional. Los estudiantes de mi escuela son jóvenes y adultos de distintas situaciones y condiciones; y forman parte de tres sociedades que conviven en forma supérstite dentro de la sociedad global: sociedad tradicional o pre-industrial, sociedad industrial y sociedad del conocimiento. Tres realidades distintas y una escuela de un solo tipo para atender a tan diferentes y desiguales sociedades y sujetos educativos (Picón, 2016).

Esta escuela abierta y rica tiene una diversidad múltiple y me está brindando la posibilidad de encontrar sentidos a las cosas simples y complejas, que se dan en el mundo y en mi entorno: la belleza y bondad de la naturaleza y la forma como el ser humano la maltrata hasta límites insostenibles de supervivencia de nuestro planeta; el patrimonio de saberes científicos y populares

1. Esta concepción tiene como referentes a la educación permanente, al aprendizaje a lo largo de la vida, a la concepción emancipadora de la educación popular y a la visión transformadora de la educación de personas jóvenes y adultas (EPJA) en proceso de construcción. Un panorama ilustrativo se puede encontrar recurriendo a Picón, César (Coordinador), 2013.

y de experiencias de las personas de las más diferentes situaciones socioeconómicas y socioculturales y de diversas generaciones; los extraordinarios y acelerados cambios tecnológicos y sociales de la era en que vivimos; los cambios de mentalidad y de percepciones de las personas jóvenes de las nuevas generaciones; algunas causas positivas por las que lucha mi sociedad nacional y otras sociedades de nuestra región y de otras regiones del mundo; las causas negativas -por ejemplo la corrupción de políticos, empresarios y funcionarios públicos en algunos países de la región y de otras regiones del mundo- que inciden en la baja autoestima de los pueblos y en los perjuicios que con irresponsabilidad ético-social se ocasionan a los intentos de fortaleza ética y moral y desarrollo nacional y local en una perspectiva de integridad, dignidad, solidaridad y transformación.

Con madurez serena y reflexiva-conquistada gracias a mis prácticas de vida y de formación humana y profesional en las distintas aulas o espacios de aprendizaje- me contacto con frecuencia con personas de los diversos grupos de edad y esto me permite conocer sus sentimientos, pensamientos, sueños, frustraciones y esperanzas. He aprendido que debo rever críticamente el pasado como base para contribuir en la construcción del futuro, que ya llegó a la escuela, a la familia, a la comunidad local, a la sociedad nacional y a la comunidad internacional.

También he aprendido que el pasado no fue el mejor de los tiempos ni el peor de los mismos. Fue un hito en la vida de las personas, de las sociedades nacionales y de la comunidad internacional, que tuvo luces y sombras, las cuales las conocemos y algunas veces las analizamos con lucidez, pero lamentablemente no las aprovechamos en el mejoramiento de nuestras vidas personales, comunitarias y sociales. ¿Será la naturaleza del ser humano tan poco sensible para aprender de sus experiencias propias y ajenas que le permitirían no repetir en forma indefinida los mismos errores que ciertamente no nos benefician ni nos beneficiarán como personas, comunidades locales o sociedades nacionales?

Uno de los aprendizajes que me ha beneficiado mucho es captar los sentidos esenciales de una interculturalidad aplicada

a los distintos campos de la vida nacional, incluyendo especialmente a la Educación. En razón de mi proyecto de vida he trabajado en varios países y he conocido a personas que pertenecen a diferentes sistemas culturales. He podido constatar que existen diversos códigos culturales que, de no ser conocidos, analizados e interpretados correctamente, nos pueden llevar a ciertas interpretaciones distorsionadas. El análisis es importante, porque si no hay un rigor en este proceso en forma objetiva, reflexiva y crítica se corre el riesgo de caer en ciertos reduccionismos, prejuicios y en algunos casos en determinados fundamentalismos. En esta visión, he aprendido que un paso muy importante en la vida de las sociedades nacionales es que reconozcan su condición de multiculturalidad, es decir, la existencia de varias culturas dentro de sus territorios nacionales.

El hecho del señalado reconocimiento de la multiculturalidad, a lo que podría agregarse que algunas culturas en una sociedad nacional se toleren y se respeten y que coyunturalmente sean capaces de llegar a consensos sobre temas de su interés común, es un paso importante pero todavía no suficiente. Para evolucionar de una multiculturalidad tolerante a una interculturalidad se requiere que, además de las situaciones señaladas, las culturas dentro de un país tengan interconexiones dinámicas, compartan en forma consciente algunos temas fundamentales de su mutuo interés y siembren las condiciones para seguir interactuando mediante prácticas concretas y ampliando su agenda para construir las tareas históricas en la búsqueda de acortar las graves fisuras económicas, sociales y culturales que existen en la sociedad nacional (Fuller, 2002).

En la escuela de aprendizajes en la vida, que en mi percepción es la gran plataforma operativa del aprendizaje a lo largo de la vida, he aprendido que la interculturalidad en el campo educativo funciona en algunos países latinoamericanos- especialmente en los países andinos, Guatemala y México- destinada fundamentalmente a los niños indígenas de educación primaria, pero el sentido esencial de la interculturalidad es que sea extendida y universalizada con todos los sectores poblacionales de un país y

en todos los grupos de edad y en todos los niveles educativos. La interculturalidad ha dado un primer paso con la práctica referida, pero tiene el desafío de resignificarse, generalizarse y universalizarse, tanto en Educación como en los demás ámbitos de la vida nacional, sustentada en sólidos fundamentos teóricos y en experiencias fructíferas y gozosas en las distintas regiones del mundo. Se ha ganado mucho terreno en la intencionalidad de este propósito. Lo que falta, ahora, son las respuestas en cada situación nacional. Es el paso obligado de la intencionalidad a la acción estratégica destinada a concretarla (Picón, 2013 a; 2013 b; 2013 c).

Estoy habitando una escuela con aulas en las instituciones educativas y en otros espacios de aprendizaje en los que se trata de vivenciar la inclusión y, por tanto, la interculturalidad educativa. Mi sueño mayor es que en la sociedad a la que pertenezco y en las demás de la región la interculturalidad, con un enfoque inclusivo, reflexivo y crítico, sea uno de los componentes fundamentales de la vida nacional. Será un formidable instrumento de comprensión nacional e internacional, de tolerancia, de paz y de un espíritu de fraternidad dentro de un nuevo humanismo que puede potenciarse como un muro de contención de una globalización sin rostro humano, con un exacerbado pragmatismo, fomento tecnológico de un maquinismo que genera respuestas rápidas para destruir trabajos de las personas menos calificadas ocupacional y profesionalmente, pero que no tiene la misma rapidez en generar nuevos empleos y nuevas oportunidades de realización laboral y humana para las personas que todavía no forman parte de la sociedad del conocimiento y que en varios países son la mayoría. Un caso interesante, pero todavía no inclusivo, es la robótica educativa para estudiantes dentro de la sociedad del conocimiento.

Tal situación, en unas sociedades nacionales más que en otras, fomenta incertidumbres y resta fuerza al sueño esperanzador de realización humana no solo con más tecnología, sino también con mayor bienestar compartido y con felicidad de las personas. Mi escuela reflexiona críticamente sobre este tema crucial de nuestro tiempo y dentro de su radio de acción, así como

de sus posibilidades y también de sus limitaciones, trata de construir respuestas educativas innovadoras y transformadoras para las personas jóvenes y adultas que vivencian las desigualdades, las cuales tienen un tronco común y también sus especificidades. La escuela en que habito, desde distintas visiones que no se reducen a la tendencia liberal predominante, propone políticas y estrategias específicas para resolver problemas educativos concretos vinculados con desigualdades también concretas dentro del contexto general de las desigualdades: unos son más desiguales que otros.

En la escuela en que habito se puede apreciar cuánto hemos avanzado o no en el ámbito de las actitudes positivas y de los valores. En un reciente trabajo de investigación en el que participé sobre los cincuenta últimos años de docencia en el Perú, pude tomar contacto con los profesores, padres de familia y expertos pedagogos. Logré algunos datos preocupantes[2]. Un sector de padres de familia, particularmente de algunas instituciones educativas privadas, considera que las actitudes positivas y los valores deben formarse, fundamentalmente, en la escuela, porque en el mundo moderno los padres y las madres trabajan durante el día y solicitan que la escuela tenga un particular cuidado con la referida área de formación.

En una visión más matizada y en la vida real la formación en valores y actitudes positivas es de una responsabilidad compartida y se aprende en forma significativa cuando se practican y observan prácticas buenas y ejemplares en los diferentes espacios de aprendizaje humano. En primer lugar, la responsabilidad de la familia es absolutamente indispensable, porque es una escuela permanente de aprendizajes no formales e informales de todos sus miembros. Es también responsabilidad de las comunidades locales y de la sociedad nacional en su conjunto, pues una sociedad moderna y con visión de futuro debe tener, entre otras características, la de convertirse en una instancia educadora para

2. Este trabajo de investigación será lanzado en la Feria del Libro por la Derrama Magisterial del Perú en julio de 2017 (Lima) bajo el título de "50 años de docencia en el Perú: los docentes como constructores del cambio educativo".

formar personas y ciudadanos de calidad humana, ocupacional y profesional. Obviamente, la institución educativa no puede formar integralmente a sus estudiantes si no genera condiciones para que éstos puedan no solo conocer en forma teórica, sino vivenciar prácticas relacionadas con el cultivo de las actitudes positivas y de los valores. Mi escuela tiene muy claro que no es lo mismo enseñar conocimientos que enseñar valores, en una perspectiva de creciente complejidad.

En la escuela que habito existe una amplia gama de desigualdades, cuya causa es el sistema social injusto imperante que históricamente ha sido objeto de algunas reformas y de modificaciones cosméticas, pero que esencialmente sigue esperando una profunda transformación. Una de tales desigualdades se da en el campo de las oportunidades educativas, especialmente de las personas jóvenes y adultas de los sectores vulnerables, marginados, pobres y excluidos. Estas desigualdades educativas, más allá de la retórica burocrática y tecnocrática de tendencia liberal imperante en estos tiempos, tienen que ser enfrentadas desde políticas y estrategias específicas que tengan en cuenta los contextos dentro de los cuales viven los jóvenes que forman parte de una determinada categoría situacional, de un determinado tipo con tales y cuales características. Las causas de las desigualdades son crecientemente de dominio público, lo cual no acontece necesariamente con las políticas y estrategias que deben establecerse para la rica y variada tipología de las desigualdades específicas que existen en el vasto campo educativo de las personas jóvenes y también adultas. Es un tema que inquieta a mi escuela y ya comenzó a incorporarlo a su agenda prioritaria.

En el entorno inmediato de la vida diaria me contacto con jóvenes que pertenecen a distintas categorías en la relación educación-trabajo-empleo, que han sido objeto de investigaciones. Hay jóvenes que concluyeron o no la educación básica, pero que no pudieron o no quisieron seguir estudios superiores o explorar otras opciones; jóvenes que desean trabajar, pero que no encuentran oportunidades en el mundo del trabajo, a pesar de que una parte de estos jóvenes puede estar calificada laboralmente; jóve-

nes que trabajan y estudian, no contando en un alto porcentaje con facilidades de sus centros laborales para que puedan disponer de un tiempo mínimo para el estudio; jóvenes privilegiados que solo estudian, porque tienen el apoyo de sus padres o familiares o logran becas gracias a su talento y dedicación a sus estudios; jóvenes en porcentajes crecientes en las áreas urbanas que realizan trabajos informales y no cuentan con el tiempo y los recursos requeridos para asistir a las instituciones educativas; jóvenes que estudian parte del tiempo, y en la otra, realizan tareas domésticas y asumen los cuidados de sus hermanos menores o de sus hijos en casa.

También hay jóvenes que están en situación de irregularidad social y privados de su libertad; jóvenes que ni estudian ni trabajan y que en un elevado porcentaje tampoco realizan tareas domésticas, que todavía siguen teniendo el carácter de "trabajo invisible"; jóvenes discapacitados, que no cuentan fácilmente con ofertas laborales de las empresas ni la requerida capacitación para asimilarse al mundo del trabajo; jóvenes campesinos de las áreas rurales que no tienen muchas oportunidades educativas en sus propios territorios y a quienes en un porcentaje limitado se les oferta la educación secundaria, con modalidades tradicionales y solo en pocos casos con modalidades innovadoras; jóvenes de las poblaciones indígenas, que tienen escasas oportunidades educativas en sus territorios y que se ven obligados a emigrar a otros lugares dentro del país.

Las señaladas situaciones reales de los jóvenes tienen posibles respuestas, desde las instituciones educativas del Estado y de las organizaciones de la sociedad civil. Hay algunas condiciones que deben construirse. La primera es una ofensiva ideológica, política y de pedagogía social sobre los sentidos esenciales de la educación de personas jóvenes y adultas. Tenemos que dar la batalla, en el campo de las ideas, para que la sociedad nacional tome conciencia de lo que realmente significa tener una Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) justa y de calidad. La batalla hay que darla con quienes silencian y entierran a la EPJA en materia de políticas públicas y de ofertas educativas para los jóvenes

y adultos en el espacio educativo- institucional y que se refleja negativamente en los otros espacios de aprendizaje. Los analistas liberales y los tecnócratas acomodaticios son, entre otros, los interlocutores obligados, pero sin olvidar que el propósito principal es llegar a la audiencia nacional y, dentro de ella y de modo especial, a los distintos tipos de jóvenes de todos los territorios del país.

La segunda condición es participar activamente para lograr una voluntad política en firme para generar un Sistema de la EPJA con participación de la sociedad civil y del Estado. Un Sistema que cuente con una Alta Autoridad y que con relativa autonomía contribuya a definir las políticas generales y que, basadas en ellas, se fomente la generación de políticas territoriales y descentralizadas de la EPJA, en el expreso entendimiento de que no participa únicamente el Ministerio de Educación, sino el aparato estatal en su conjunto y la amplia gama de organizaciones de la sociedad civil.

Una tercera condición es que se definan las prioridades nacionales y territoriales de la EPJA con "justicia educativa", sabiduría, sentido de realidades y con políticas, estrategias y metas específicas para cada uno de los tipos de personas jóvenes y adultas a quienes se pretende beneficiar. Los procesos de monitoreo y evaluación no servirán únicamente para sus propósitos convencionales de control, sino fundamentalmente para mejorar los aprendizajes en todas las dimensiones priorizadas de la formación humana de las personas jóvenes y adultas, así como la capacidad de liderazgo pedagógico y de gestión de los espacios de aprendizaje y de sus interconexiones dinámicas y de complementación solidaria.

La Escuela que habito requiere de Aulas convencionales y no convencionales para acompañar a las personas jóvenes y adultas en cuanto actores transformadores de sus proyectos comunitarios y sociales de vida. Una de ellas es el Aula de un Humanismo Nuevo que sirva de contrapeso a una globalización cada vez más pragmática y materialista, que viene deificando los logros tecnológicos y logrando ventajas financieras que no se orientan

precisamente al desarrollo humano sostenible de las personas y de las regiones y países en proceso de desarrollo. Un Aula absolutamente indispensable es el Aula Ecológica, que debe constituirse en uno de los ejes temáticos fundamentales de la formación de jóvenes y adultos en todos sus niveles educativos.

Se requiere un Aula Múltiple para acompañar a los jóvenes en sus trayectorias dinámicas de aprendizaje a lo largo de la vida en relación con el trabajo, cultivo de las artes en sus diversas manifestaciones, recreación, deportes, salud, alimentación y nutrición. Esta Aula, en uno de sus sentidos fundamentales, motiva, fomenta y apoya las potencialidades creativas, innovadoras y emprendedoras de los jóvenes y adultos en los ámbitos productivo, social y cultural.

Aulas transversales que apoyan a las anteriormente referidas, son el Aula de Derechos Humanos, Cultura de Paz y Ciudadanía Global. En estas aulas las personas jóvenes y adultas fortalecen su toma de conciencia acerca de su pertenencia al género humano, a la humanidad, una parte de la cual habita dentro de su país; ejercitan su ciudadanía moderna que valora la libertad del ser humano, vivencian los derechos humanos de todas sus generaciones, contribuyen a la construcción de una cultura democrática, de una cultura de paz. Una ciudadanía moderna que les da derechos, pero también les impone obligaciones y responsabilidades ético-sociales de participar en los asuntos públicos y comunitarios, con el fin de ser actores en las decisiones que conciernen a cuestiones de gobierno y gobernanza en los niveles local y nacional, así como de ser participantes activos en el diálogo sobre políticas públicas y en los mecanismos de vigilancia ciudadana, a la par que artífices y beneficiarios del bienestar colectivo y de la felicidad familiar, comunitaria y social.

La Escuela que habito no es una entelequia. Parte de las realidades, de un posicionamiento interpretativo que apuesta por un cambio transformador, se nutre de las corrientes pedagógicas innovadoras en una perspectiva de emancipación de los esquemas, modelos y recetas convencionales; y es consciente de que debe construir respuestas específicas para despertar al gigante

dormido que es el patrimonio inmaterial de conocimientos, experiencias, inteligencias personales y sociales y la sabiduría, que forman parte del "capital" que, en mayor o menor medida, aportan los jóvenes y adultos en sus aprendizajes e inter-aprendizajes. Es un desafío para pasar del discurso ideológico, político y pedagógico a la acción educativa estratégica en una perspectiva innovadora, creativa y transformadora.

La Escuela que habito y que tiene distintas aulas o espacios de aprendizaje, de los cuales solo alcancé a referir a algunos de ellos, es la Escuela del presente y del futuro, que ya estamos comenzando a vivir. No todo está escrito y hay mucho por hacer en mi escuela y en la red de escuelas de aprendizajes en la vida para las personas jóvenes y adultas de mi país, de mi región y de otras regiones del mundo.

La Escuela en que habito, por ahora, todavía no forma parte de la agenda estratégica del desarrollo educativo nacional. Tengo fe y esperanza que, si creamos las condiciones señaladas y otras que sean pertinentes a realidades nacionales concretas, en los próximos años cambiará la percepción que se tiene dentro de ellas acerca de la EPJA. Este será el momento en que los países de nuestra región tengan un disfrute gozoso de sus ofertas de aprendizaje que acompañarán a los itinerarios y proyectos de vida de las personas jóvenes y adultas, que son, en la práctica, quienes más se interesan y comprometen con la educación de los niños y adolescentes, porque o son sus hermanos o son sus hijos.

Ha llegado el momento en que los jóvenes y adultos, de conformidad con sus proyectos de vida, uno de cuyos componentes no exclusivos es el trabajo, amplíen y optimicen sus aprendizajes a lo largo de la vida en las diversas aulas de la misma para el logro de sus diferentes propósitos. Por mi parte, seguiré participando activamente en la construcción de respuestas de la Escuela en que habito. Como decía el poeta peruano-universal César Vallejo: ¡Hermanos, hay mucho por hacer!

Referencias bibliográficas

Picón, César (Coordinador) (2013a): Hacia una EPJA transformadora en América Latina y el Caribe. Consulta Pro-EPJA realizada por el CREFAL. Pátzcuaro, CREFAL.

Fuller, Norma (2002): *Interculturalidad y Política: desafíos y posibilidades*, Lima, Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

Picón, César (2013b): *Educación de Adultos en América Latina y el Caribe. Utopías posibles, pasiones y compromisos*, Pátzcuaro, CREFAL.

Picón, César (2013c): *Gobernabilidad de la Educación en América Latina. Algunos elementos clave*. Lima, Derrama Magisterial.

Picón, César (2016): *El Sistema que esperaba Juan García. Sistema Nacional de Educación de Personas Jóvenes y Adultas en América Latina*. Lima, Foro Educativo.

¿HABITAR LA ESCUELA? TODO DEPENDE DE QUIÉN LA HABITE Y QUÉ INTENCIÓN TIENE AL HABITARLA

ROLANDO PINTO CONTRERAS

Mi propia y larga experiencia en diversos espacios y modalidades formativas, me han ido enseñando que "habitar la escuela" es siempre un acto controversial y particular de aquellos que efectivamente se sitúan en ella para darle vida. Por eso mi pregunta sobre ese sentido del habitar, que tiene que ver con la intención de ser y estar siendo en la escuela.

Hay varias controversias y cruces de ideas que me surgen frente al tema que nos proponemos en este libro y que me hacen preguntarme sobre el sentido del ser y del "estar siendo" en la escuela, como educadores-as y como educandos en situación de construcción intersubjetiva. Algunas de estas controversias son históricas y otras son actuales y vitales. En la continuidad del texto señalo algunas que me han tocado más profundamente a mi formación de estar siendo educador crítico

La primera controversia que me parece relevante es el conversatorio epistolar entre Simón Bolívar y Simón Rodríguez, en torno al sentido político y ético que debía adoptar la educación ciudadana en las incipientes Repúblicas de Colombia y Venezuela[1]; mientras que para Simón Bolívar la Escuela debía desarrollar "pensamiento científico, responsabilidad ciudadana y moral a los niños de las clases dirigentes de la naciente república, y a los hijos

1. A esta altura de los numerosos estudios e investigaciones del pensamiento educativo de ambos próceres venezolanos, ya parece como un lugar común hablar de las diferentes concepciones y funciones que ellos daban a la educación pública de Venezuela y que proyectaban para todo el surgimiento independiente de América Latina. Sobre la controversia de ambos, recomendamos ver las *Obras Completas* de Simón Rodríguez (1975) publicadas por la Universidad Simón Rodríguez (Caracas, Editorial ARTE).

del pueblo sacarlos de su barbarie e instruirlos en los preceptos sociales y en los conocimientos básicos para una buena comunicación y sociabilidad"[2]; es decir, una visión del ser etnocentrista europeo que reproducía el estar siendo "civilizado/racional". Para Simón Rodríguez, en cambio: "La escuela primaria debe ocuparse de educar principalmente al pueblo, nada es más importante que enseñar a los niños del pueblo para que sepan pronunciar, leer y escribir correctamente su lengua; aprender las reglas más usuales de la aritmética, y los principios de la gramática; pero sobre todo instruirlos en los derechos y deberes del hombre y el ciudadano. Sólo así tendremos un pueblo con luces y moral, que garantice el desarrollo próspero de la nación"[3]; es decir, una visión "indocentrista del hombre americano", que en la escuela aprendía a ser ciudadano situado en su territorio específico.

Naturalmente la controversia entre ambos es mucho más rica, amplia y profunda de lo que aquí señalamos, pero esos cortos párrafos nos parecen ilustrativos para mostrar, en estricto sentido, una aproximación al concepto de "habitar la escuela". Para ambos próceres los habitantes de la escuela primaria son distintos socialmente y la organización del "habita pedagógico" (podríamos hablar de currículo, por ejemplo), es también diferenciado.

Otra controversia importante que se manifiesta en la historia social moderna de la educación, es el planteamiento de la "desescolarización de la escuela" de Iván Ilich y la "pedagogía del oprimido" de Paulo Freire, que se inicia en Huampany (Perú) en el año 1969 y que culmina en Ginebra (Suiza), en el año 1978/1979, con "El Diálogo Ilich/Freire", organizado por el Departamento de Educación, del Consejo Mundial de Iglesias[4]. En esta controver-

2. Ver la *Ley de Instrucción Pública de Venezuela de 1824*, Ediciones de Archivos Públicos de la República de Venezuela (1979), Caracas, Universidad Central de Venezuela, 1979.

3. Ver Simón Rodríguez. *Obras Completas*, Op. Cit. Volumen I, Pág. 199.

4. De las Memorias o Actas de ese debate/diálogo se hizo una edición trilingüe (inglés, español y portugués) por el Departamento de Educación y por el Centro de Investigación y Desarrollo de la Pedagogía Dialógica (IDAC) creado en Ginebra por Paulo Freire y otros colegas latinoamericanos durante 1979.

sia Ilich sostenía que la forma como se organizaba la escuela, era intrínsecamente perversa porque fragmentaba el ser de sus "supuestos educandos", por tanto la expresión "Desescolarizar la escuela" era una denuncia y una acción de reposicionamiento social y cultural de la Educación en las Sociedades Latinoamericanas; y Freire, contra-argumentaba diciendo que reconocía esa fragmentación organizacional del acto educativo, ya que ella hacía perder la perspectiva humanizadora de una educación liberadora, porque la esencia de ésta es romper con la fragmentación del sujeto en formación, como la del propio conocimiento que en ella se imparte. Su propuesta de cambio de esa realidad era trabajar desde la escuela fragmentada para transformarla en una escuela integralmente liberadora; en consecuencia, en vez de combatir la escuela por su organización escolarizante, había que proponer una educación transformadora de la conciencia y de las prácticas de los actores que "se encontraban en ella".

Desde mi punto de vista ambos educadores aportaban al debate del cambio de "habitus y de habitantes de la escuela", por lo tanto la desescolarización me parece bien como denuncia de una perversidad organizativa de la escuela, pero con ella no basta para cambiarla ni en sus contenidos reproductivos, ni en sus relaciones intersubjetivas que legitiman la opresión.

La denuncia de Ilich sin duda es un punto de partida, pero el planteamiento de Freire, desde mi punto de vista, me parece mucho más consistente para la transformación de las relaciones pedagógicas y para la construcción de contenidos más emergentes, útiles para una escuela popular crítica transformadora.

Sin duda, para los educadores populares que procuramos instalar en la educación pública de nuestros países, una "Pedagogía Crítica Transformadora y Emancipadora", para nuestros pueblos de América Latina, lo de Freire nos parece más esperanzador.

Todavía en tiempo más reciente, tal vez en los últimos 10 años, surgen nuevos movimientos y planteamientos teóricos sobre la "funcionalidad social de la escuela", que abren nuevas controversias sobre el "habitar la escuela". Está, por ejemplo, el movimiento surgido por docentes y académicos argentinos, de "contra

la escuela" denunciando el carácter reproductor de la escuela de las relaciones capitalistas de dominación y de las relaciones pedagógicas autoritarias y discriminatorias. Casi contemporáneamente a la discusión anterior surge en Europa el planteamiento de la "escuela eficaz" que se formula como una organización pedagógica de la reproducción del conocimiento oficial, aislando al educando de su contexto familiar y socio-cultural/comunitario. Según esta visión "la acción formativa" de la escuela será eficaz, en la medida que ella se organiza pedagógicamente como centro de aprendizaje significativo para el desarrollo integral de niños y niñas, independiente de su origen socio-cultural y familiar.

De cualquier manera, ambas posiciones nos parecen reduccionistas ya que no tienen en cuenta las cosmovisiones de vida que norman a los actores escolares y tampoco la influencia de los contextos sociales y culturales que permean las relaciones posible de los habitantes de la escuela. Y que transforman el habitar la escuela en una lucha por ser y estar siendo autónomos y libres.

El conjunto de estas interpretaciones que hemos resumido hasta aquí, nos siguen afirmando en nuestra visión controversial sobre ¿quiénes son los sujetos que habitan la escuela, por ejemplo en el medio popular latinoamericano?, ¿qué relaciones epistemológicas y pedagógicas deben desarrollar esos sujetos que la habitan y se apropian de ella? y ¿cuáles son los sentidos que esas relaciones y esos habitantes dan a su propio proceso formativo de estar siendo?

Como una aproximación de respuestas a estas interrogantes, quisiera brevemente relatar la experiencia de "Construcción de Curriculum Crítico Emergente en la Escuela KOM PU LOF ÑI KIMELTUWE, en las Comunidades Mapuche Lafquenche de Llaguepulli, Región de la Araucanía". Desde hace 7 años hemos vivido la realidad de niños y niñas mapuches que habitan una escuela que le es totalmente ajena en todo su expresión formativa, donde los contenidos que se les enseñan niegan sus saberes y prácticas consuetudinarias de vida; y donde las relaciones formativas se hacen en castellano y mirándose las nucas, negándose permanentemente en su condición de seres comunitarios.

El hecho de vivir cotidianamente esta negación, hizo tomar la decisión de las autoridades comunitarias y sus docentes también mapuches, de iniciar una escuela mapuche Lafquenche que viva lo propio y en la cual los niños y niñas aprendan desde lo propio.

En esta experiencia se vive la decisión de habitar la escuela desde la cultura propia, las relaciones cotidianas se comunican en Mapudugun y el espacio escolar se transforma en una vivencia circular, como es la Ruca, donde no se aprende desde la palabra solamente, sino que sobre todo desde el hacer y el pensar, situados en su territorio mapuche Lafquenche.

A nuestro entender en esta experiencia encontramos una respuesta al "habitar la escuela". Se trata de posibilitar a los/las niños/as mapuche Lafquenche de estar siendo personas situadas en su territorio ancestral, en su wellmapu que les da identidad y continuidad de seguir desarrollándose como nación mapuche.

HABITAR LA ESCUELA CON JÓVENES Y ADULTOS EN CHILE DESDE UN CEIA

CLAUDIO NAVARRETE HIDALGO

La pregunta "¿Qué es habitar la escuela?" es una interpelación provocadora para pensarse uno mismo, pues es referirse a los significados que uno le asigna a la escuela en tanto producción de espacio. Y lo hablaré desde la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA), que es el espacio desde donde he construido mi identidad docente, y más específicamente desde un Centro Integrado de Educación de Adultos (CEIA), la expresión más escolarizada de esta modalidad educativa. Y es una pregunta provocadora que celebro, pues me permite volver a re-volver, revisar, reactualizar, replantear, reafirmar y/o reflexionar el sentido de mis prácticas. E intentar responder la pregunta inicial es un ejercicio que convierte a la memoria en un campo de disputa sobre los significados de las cosas, que en el fondo es la idea central del habitar. Una vez escuché decir a una mujer mapuche que trabajaba en el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC) que culturalmente los obligaron a pensar el tiempo en claves lineales, y que a partir de ahí se imaginó 'avanzando de espalda', que se imaginó remando un bote en un río, porque así 'avanzaba mirando hacia atrás', mirando su pasado, su historia, su memoria, su identidad. Esta definición iluminadora -no iluminista- de memoria e identidad, hasta el día de hoy me generan fuertes ruidos de sentido.

Mi trayectoria escolar -los 'doce juegos' a la que aludían Los Prisioneros en "El baile de los que sobran"- lo viví en dictadura. Estudié en un colegio de curas, de esos que se asemejaba mucho a los recién nacidos liceos municipales: más de mil estudiantes de todas las procedencias sociales, mezclados en cursos de 45, cotidianamente compartiendo, molestándonos, peleando, apoyándonos, jugando, copiando. Un establecimiento diseñado

panópticamente, y por cierto acompañado de una cantidad de ritualizaciones de la vida escolar que preparaba para el mundo "adulto-céntrico": subordinación a la autoridad; hora de llegada, de recreo y de salida; el hacer filas –algunas veces había que 'guardar distancia'- para entrar y sentarse en el puesto 'de uno', y sobre todo los súper lunes de filas en el patio, himno y efemérides.

Debo admitir que nunca fui destacado en el colegio, en ninguna asignatura, de hecho casi repito dos cursos en la enseñanza media, si no se hubiese activado la compasión de algún profe y de los salvavidas de varios compañeros. Y como dice Violeta Parra:

Semana sobre semana
transcurre mi edad primera.
Mejor ni hablar de la escuela:
la odié con todas mis ganas,
del libro hasta la campana,
del lápiz al pizarrón,
del banco hast' el profesor.
Y empiezo 'amar la guitarra
y donde siento una farra,
allí aprendo una canción.[1]

Muy probablemente, si no hubiese sido por los recreos, los compañeros y amigos, las actividades deportivas y extra-programáticas, hubiese terminando odiando la escuela. Por circunstancias de la vida emigré a Valparaíso al final de la dictadura y de los últimos años de la Guerra Fría, incorporando así nuevas memorias y construcciones de identidad. En ese contexto, decidí estudiar pedagogía, sumergido en un ambiente universitario bastante politizado en el cada vez más decepcionante e indignante modelo democrático, desde donde he construido mi identidad profesional docente. La perspectiva de la pedagogía crítica a la que me

1. *Canto Para una Semilla* es una cantata musicalizada por Luis Advis basada en las "Décimas", una autobiografía en versos de Violeta Parra e interpretada por el grupo Inti-Illimani (1972).

adscribo nunca fue planteada desde la universidad, sino más bien producto de diversas experiencias significativas en otros espacios. De hecho, las mallas curriculares de las carreras de pedagogía no solo despolitizaba la discusión, sino que también preconizaba un enfoque curricular marcadamente tradicional, instrumental y técnico –cosa que al parecer no ha cambiado mucho-, en donde nos preparaban para un mundo laboral de escuelas bajo la noción más clásica del término, por lo que ideológicamente la educación popular no tenía cabida y la educación de adultos ni siquiera era tema, lo que imposibilitaba traspasar las fronteras de la invisibilización, o lisa y llanamente violentas omisiones.

Siendo estudiante terminal de Pedagogía en la universidad tuve la oportunidad de comenzar a trabajar en educación de adultos en jornada vespertina en muchas sedes sociales principalmente en Valparaíso y Viña del Mar, donde estuve muchos años. La gran mayoría de quienes se "reinsertaban" a estudiar eran adultos, muy pocos jóvenes. Fui un profesor bancario que creía depositar conocimiento que escolarizaba a los adultos, reproduciendo los esquemas escolarizantes de mis 'doce juegos' y la formación inicial universitaria. En el intertanto, experiencias de vida y pedagógicas muy marcadoras implicó pensarme de manera más auto-reflexiva todo orden de cosas, justo en el momento en que iniciaba mi experiencia laboral en educación de adultos en un CEIA, que no existían para mi hasta ese momento.

De acuerdo a una reciente investigación cuantitativa -complementada cualitativamente-[2], se constató que en EPJA los CEIA's tienen el mayor número de estudiantes y de docentes. No me sorprende, como tampoco el que se haya constatado que un alto porcentaje de los estudiantes son menores de 23 años (71%), por lo tanto, la inmensa mayoría solo tiene como actividad estudiar, pues en general no trabajan, no tienen hijos, no son independientes, y que su principal motivación es insertarse en la educación superior.

2. ClioDinamica Consulting (2016).

Con respecto a los docentes –principalmente de CEIA's-, este mismo documento señala, entre otras cosas, que los cursos de capacitación y perfeccionamiento se han focalizado en asignaturas generales y no desde la especificidad de la modalidad de EPJA, y que al mismo tiempo -de acuerdo al perfil de estudiantes- los docentes no poseen las herramientas pertinentes para abordar problemas de aprendizaje y psicosociales. Es más, se señala que los docentes perciben que el perfeccionamiento ha sido producto del auto-aprendizaje y de la experiencia en aula.

Por eso, ¿qué ha implicado habitar entonces un CEIA estos quince años de experiencia? En primera instancia, y desde la casi nula formación en esta modalidad, puedo señalar como docente que habito un espacio cuyas significaciones son de múltiples dimensiones, al que denominaré "escenarios".

Un primer escenario es sobre lo que nos motiva a continuar habitando este espacio. Los CEIA's en general son espacios pequeños, en el caso de Valparaíso son casonas antiguas habilitadas como establecimiento educativo, con pocos docentes y estudiantes, y por ello con un ambiente más 'familiar'. En términos de relaciones interpersonales, resalta entre los docentes –a pesar de las diferencias y desacuerdos de perspectivas pedagógicas- los buenos tratos, confianza, reconocimiento y validación; y con los estudiantes -en general- se crean encuentros más cercanos que en las modalidades educativas más formales, es más común el dialogo con ellos, e incluso involucrarse en distintas medidas y maneras frente a la diversidad de problemas por las que cruzan. Por lo tanto, el habitar un CEIA es en gran medida por un tema de 'clima organizacional' entre los docentes, así como también una especie de 'función social' con estudiantes con derechos vulnerados.

Un segundo escenario que habitamos tiene relación con las políticas educativas oficiales. Como docentes vivimos invisibilizados y marginados, y no es ninguna novedad señalar que históricamente no somos parte de las prioridades de la mirada gubernamental, pues bastante se ha reclamado del escaso presupuesto que se destina a las instituciones educativas que imparten

esta modalidad. Pero no se reduce a esto, pues los CEIA's –a excepción solo de los municipales- en general no cuentan con apoyo profesional psicosocial y psicopedagógico. Y desde la oficialidad, la implementación de reformas curriculares en EPJA tienen un enfoque evidentemente técnico e instrumental, que desde mi perspectiva no permite una educación de calidad, pertinente, ni significativa para los-as estudiantes Es una perspectiva curricular que ha sido desvinculada de su origen de la educación popular, y bastante des-teorizada que dificulta plantearla o al menos aproximarla desde la pedagogía crítica.

Un tercer escenario que habitamos dice relación con nuestro ejercicio profesional docente, y las condiciones laborales. En primera instancia, se señala que un CEIA "… oscila entre ser un colegio formal… y ser un establecimiento con grados de flexibilidad normativa que se produce por la dinámica cotidiana para adaptarse a las condiciones de vida de los estudiantes, quienes comparten su trayectoria escolar con otras responsabilidades que pueden ser familiares y/o laborales" (MINEDUC, 2012).

Por otra parte, el hecho de tener contratos indefinidos otorga grados de estabilidad, pero no aleja las condiciones de precariedad laboral. Sueldos bajos, condiciones de constante agotamiento y estrés, exceso de trabajo que se termina haciendo en la casa, entre otras cosas, no es un panorama muy alentador. Aun así, los docentes nos implicamos en una especie de "artesanía profesional docente", pues para la EPJA no hay en general recomendaciones ni orientaciones claras y pertinentes acerca de "la manera de hacer las cosas".

De acuerdo a conversaciones con colegas de distintos CEIA's, nuestras prácticas se definen complejamente en subjetivas "habituaciones" que se traducen en muchos errores, aciertos, enojos, alegrías, decepciones, desánimos y esperanzas, sobre todo por la entrada masiva de jóvenes –incluso menores de edad- en edad escolar que ha removido ciertos sentidos de lo que se concebía que era tradicionalmente la educación de adultos.

Un cuarto escenario que habitamos tiene que ver con este fenómeno de "juvenilización" de los CEIA's, que por cierto tiene

muchas aristas para (re)pensar la EPJA. Las profundas transformaciones sociales que experimenta el mundo, vulneraciones-precarizaciones y su expresión "glocal", ha incidido entre muchas otras cosas, en una suerte de "crisis de autoridad" en distintas dimensiones de la vida, que incluye por cierto a los profesores.

¿Cuáles son las respuestas docentes que se despliegan muldimensionalmente frente a este fenómeno? Desde sentirse algunas veces desbordado –y que incide en un proceso de 'des-subjetivación' del propio rol docente-, a adoptar posiciones de resistencia a los cambios desde una mirada tradicional, y también la capacidad de reflexionar para así 'reinventarse', que no es lo mismo que acomodarse. Pero esta tendencia a la "juvenilización" conlleva otros aspectos quizás no tan debatidos, como por ejemplo redefinir nuestras preconcepciones acerca de qué es ser joven y qué es ser adulto en este mundo y en el contexto específico de un CEIA. Más que juventud, deberíamos hablar de construcciones identitarias juveniles, porque ¿sabemos como adultos-docentes cuáles son las demandas exclusivamente juveniles, y qué hace la escuela con ello? ¿Somos concientes de todas las prácticas adultocéntricas que nos definen como sujetos? Una cosa es tener claro algunas razones por las cuales esta mayoría de jóvenes históricamente vulnerados se insertan en esta modalidad (repitencia, expulsiones, trabajo, paternidad o maternidad temprana, el acortar los años de estudio, subir promedios de notas para puntaje de la PSU, etc.) y que en su gran mayoría son 'beneficiarios' de programas sociales de enfoque subsidiario, y otra cosa es relevar la juventud como categoría para replantear el proyecto educativo institucional.

Por cierto, hay más escenarios posibles que explicitar aquí. Fue un ejercicio para hablar de que habito un espacio altamente estigmatizado y poco valorado, para no decir deslegitimado, con muchas dificultades y esperanzas, quizás demasiado escolarizado, quizás demasiado asistencialista, y quizás demasiado bancario. Habito un espacio donde se piensa que nuestro rol se mueve en lógicas estrictamente compensatorias que trabaja con sujetos que se ubican en los últimos peldaños antes de la marginalidad y la exclusión.

Si la pregunta inicial estaba referida a la escuela que habitamos, entonces también cabe preguntarse qué cosas habría o estamos dispuestos a deshabitar, y para eso es fundamental horizontalizar las distintas posiciones del habla. El hecho de que los docentes somos "expertos por experiencia" no debe hacernos invalidar a los más jóvenes por el hecho de ser más jóvenes. La relación dialógica debe ser para nosotros casi un axioma, si queremos habitar otra escuela como una forma de pensar que otro mundo es posible.

El hecho de dejar de hablar de EDA por EPJA es un giro importante en la denominación, el problema es que puede llegar a ser solo eso. Si no problematizamos y reflexionamos sobre la idea de una educación de calidad, significativa y pertinente en EPJA con todos los actores, con todos los sujetos sociales del currículum, seguiremos donde estamos, condenados a quejarnos. Si rompemos la acostumbrada fragmentación y operamos sobre la base de la cooperación, el autocuidado en equipo, la confianza y la reciprocidad que defina una sólida identidad docente en EPJA, podríamos proponer lo que nos da sentido mantener y lo que queremos cambiar, para habitar nuevos escenarios.

Referencias bibliográficas

ClioDinámica Consulting (2016): Estudio de caracterización, percepción y expectativas de la población que asiste a establecimientos educativos para personas jóvenes y adultas. Disponible en: http://epja.mineduc.cl/2016/08/11/estudio-caracterizacion-percepcion-expectativas-la-poblacion-asiste-establecimientos-educativos-personas-jovenes-adultas/

Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC) (2012): Construyendo un perfil del docente en educación de personas jóvenes y adultas". Disponible en: http://www.salgadoanoni.cl/wordpressjs/wp-content/uploads/2013/06/PERFILDOCENTEDEFINITIVO-1.doc

HABITAR LA ESCUELA DESDE LA VOZ DE LOS-AS ESTUDIANTES JÓVENES Y ADULTOS EN PERÚ

NÉLIDA CÉSPEDES MELLA

Compartir una experiencia del significado de habitar la escuela partiendo de la voz y experiencia concreta de los estudiantes, nos remite a preguntarnos, qué es habitar, qué es la escuela, y si los estudiantes encuentran que la escuela es un espacio para habitarla.

Según Martin Heidegger, somos en la medida en que habitamos y la apropiación del lugar significa construirlo: habitarlo, en conformidad a la dignidad de las personas.

Este sentido del habitar, necesariamente dialoga con lo que plantea Paulo Freire (2008) sobre la escuela: "La escuela es el lugar donde se hacen amigos. No es edificios, salas, cuadros, programas, horarios, conceptos. Escuela es, sobre todo, gente. Gente que trabaja, que estudia, que se alegra, se conoce, se estima. El/la directora es gente. El/la coordinador/a es gente, el profesor, la profesora es gente, el alumno, la alumna es gente, y la escuela será cada vez mejor en la medida en que cada uno/una se comporte como colega, como amigo, como hermano. Nada de islas cercada de gente por todos lados. Nada de convivir con las personas y descubrir que no se tiene a nadie como amigo. Nada de ser como block o ladrillo que forma la pared. Importante en la Escuela no es solo estudiar, no es solo trabajar, es también crear lazos de amistad. Es crear ambientes de camaradería. Es convivir, es sentirse "atada a ella". Ahora, como es lógico, en una escuela así va a ser fácil estudiar, trabajar, crecer, hacer amigos, educarse, ser feliz. Es así como podemos comenzar a mejorar el mundo".

Estos sentidos que nos presentan los autores en relación a habitar, a escuela son las lupas desde las cuales presento las voces de jóvenes y adultos que estudian en la Educación Básica Alternativa, para sean ellos mismos que nos lleven a constatar cómo habitan en la escuela, y cuan habitable es la escuela para ellos y ellas.

La experiencia

El Ministerio de Educación desarrolló en el año 2016, un proceso amplio de consultas y discusión en relación al Currículo Escolar. En este proceso participaron un total de 731 Centros de Educación Básica Alternativa (CEBAS), de los 832 CEBAS públicos a nivel nacional. Se buscaba recoger de las voces de diversos actores socioeducativos, orientaciones y criterios que den cuenta de las necesidades y aspiraciones de la comunidad educativa; y que sean esas realidades las que contribuyan a la mejora del currículo, y oriente el logro de aprendizajes de los y las estudiantes.

Se les solicitó que reflexionen en relación a los enfoques del actual currículo, que comprende: el enfoque de derechos, el inclusivo o de atención a la diversidad; el intercultural, igualdad de género, ambiental, orientación al bien común y búsqueda de la excelencia.

La voz de los y las estudiantes y los enfoques curriculares

Los-las estudiantes, al presentar sus opiniones en torno a los enfoques curriculares, plantearon recurrentemente que no es posible viabilizar los enfoques de derechos, el inclusivo o de atención a la diversidad, el de interculturalidad, el de igualdad de género, el ambiental, de orientación al bien común, búsqueda de la excelencia, si no se realiza un cambio a determinadas condiciones, las mismas que son un obstáculo para la vivencia de los enfoques curriculares en el CEBA y en la propia vida de los y las estudiantes. Se refieren a tres, principalmente: a) la formación de los y las docentes; b) las condiciones logísticas y de infraestructura; y c) un aspecto esencial que está ausente como enfoque curricular referido a la educación y trabajo.

Con mucha claridad los estudiantes han planteado el problema de las condiciones para el aprendizaje, que tiene que ver con el compromiso y profesionalismo continuo de los profesores; y que requiere equidad en la infraestructura de las escuelas, agua, espacios recreativos, mobiliario, conexión de internet (conectividad). Plan emergente de seguridad.

Así como relaciones de convivencia escolar que permitan que el espacio en que se habita en la escuela, promueva como dice Freire, educarse para ser feliz, para transformarse y transformar, y desplegar las mejores energías para mejorar el mundo.

Para entender ese justo reclamo de habitar la escuela, no cualquier tipo de habitar y de escuela, es necesario conocer, que las políticas de Educación Básica Alternativa (EBA) llamada años atrás, la "escuelita nocturna", no ha podido aún dar el paso de dotar a esta modalidad educativa de jóvenes y adultos, de la infraestructura necesaria que ellos y ellas necesitan para construir sus sueños de aprender y educarse mejor, ejerciendo su legítimo derecho a una buena educación.

Esta modalidad, actualmente se atiende en los locales de la Educación Básica Regular, en el turno de noche, la misma que en muchos casos, no comparte bibliotecas, salas de cómputo y de materiales, e incluso los servicios sanitarios.

Si bien Freire nos plantea que la escuela no son los edificios, salas, cuadros, programas, horarios, conceptos, está demostrado que no hay buenos aprendizajes en un entorno hostil, y que estas condiciones tienen que ser remontadas en nombre de la justicia y la dignidad de los propios estudiantes, especialmente si las condiciones de vida de todos ellos, están ligadas a la pobreza, y a la vulneración de sus derechos.

Habitar es trasformar

La apropiación del lugar significa construirlo, habitarlo, transformarlo en conformidad a la dignidad de las personas. Los y las estudiantes de los CEBAS, tienen una organización estudiantil denominada, el Consejo de Participación Estudiantil (COPAE), que es una organización que promueve la participación ciudadana de los y las estudiantes, asegura la vigencia de sus derechos, la atención a sus demandas y el fomento de una cultura de convivencia armónica entre todos los actores educativos del CEBA, creando un clima favorable con sentido de justicia.

Los y las estudiantes, desarrollan un sinnúmero de proyec-

tos y planes orientados a la mejora de sus aprendizajes, y de sus condiciones de educabilidad.

La participación estudiantil es sustantiva para que ellos y ellas logren habitar la escuela, y lo hacen desde sus propias energías y sueños.

Los estudiantes de la EBA, encuentran que a través del COPAE pueden ser escuchados en sus necesidades y en sus propuestas para mejorar la educación, para hacerla más habitable. Y en ese proceso de participación en la gestión educativa en función de sus derechos, la participación se convierte en un proceso de desarrollo personal, transformando su timidez y su baja autoestima en autovaloración y fuerza de voluntad; convirtiéndose en una persona que sabe expresar lo que quiere, que asume una conducta proactiva y solidaria con sus pares y de respeto mutuo con sus profesores y directores. La participación lo ha llevado a desarrollarse como un actor, en protagonista de su propio desarrollo.

En ese sentido, ellos y ellas apuestan por transformar su escuela y su educación, desde ellos, desde sus voces, buscando habitar la escuela.

En estos procesos, la participación de los estudiantes está a un paso de dar el salto a un tipo de participación más compleja, para el ejercicio de su ciudadanía. Los estudiantes no sólo toman decisiones para mejorar su educación, también avanzan en diseñar y aplicar estrategias de incidencia en el poder político, tanto a nivel del gobierno y como del poder legislativo, para plasmar sus propuestas que implican cambios en las políticas y en las normativas a favor de la educación que anhelan, a favor de sus propuestas sobre el "habitar la escuela". Este es el espacio que presenta tantos desafíos para los CEBA, el COPARE incursiona con progresividad y ritmos diferentes, con aciertos y dudas, en la esfera de la participación e incidencia política, pero con sentido de responsabilidad para dar lo mejor de cada uno.

Los y las estudiantes del CEBA sienten suya la escuela, la critican, proponen, la trasforman, como una experiencia continua de habitar la escuela desde sus voces.

Referencias bibliográficas

Freire, Paulo (2011): Definición de Escuela. Disponible en: http://paradigmaeducativo35.blogspot.pe/2011/10/paulo-frei-re-definicion-de-escuela.html

Heidegger, Martin (2015): *Construir, habitar, pensar*, Madrid, La Oficina Ediciones.

PEDAGOGÍAS CIUDADANAS COMO VÍAS CRÍTICAS PARA UN HABITAR INCLUSIVO Y PARTICIPATIVO DE LAS ESCUELAS

JORGE OSORIO VARGAS

Este texto propone siete ámbitos de conversación acerca del sentido y de la práctica de la pedagogía ciudadana crítica y su manifestación en la construcción de relaciones inclusivas y participativas en la vida de las escuelas. Para ello, vamos a plantear un conjunto de afirmaciones y de dilemas, que esperamos sean útiles para pensar, animar y transformar la vida de las escuelas.

I.

Plantearnos una Pedagogía Ciudadana Crítica es una vía práctica para confrontarnos con el sentido del pensamiento pedagógico vigente y sus fuentes y la posibilidad de inaugurar nuevas maneras de pensar la escuela. Todas las acciones emprendidas en las escuelas remiten a marcos conceptuales y a sistemas de apreciaciones más o menos formales. Analizar las condiciones de la práctica es tomar distancia de la idea vulgar de que ésta pueda ser un tipo de actuación irreflexiva. La reflexión pedagógica –es decir el pensamiento crítico sobre la educación– tiene una función habilitadora. Permite problematizar las teorías implícitas y abrir campo para nuevas teorías que expliquen e interpreten las situaciones de la práctica. Si las acciones están contenidas en marcos, la reflexividad de los educadores(as) se desarrolla como un proceso que incluye apreciación, actuación y reapreciación. Implica una valoración de los saberes que emergen de la práctica reflexionada y, asimismo, un diálogo con los saberes sistematizados disponibles (Gimeno Sacristán, 1998). Por esta vía, las situaciones singulares o las prácticas locales pueden ser entendidas e intervenidas de manera transformativa. En el intento de comprender, el educador puede actuar sobre su realidad y cambiarla si fuese preciso.

II.

Hablar de Pedagogía Ciudadana Crítica exige plantear algunas características de nuestra modernidad educativa: la diversidad cultural, la tendencia a trabajar sobre currículos ideales distantes de la práctica de los educadores, la ausencia de estos en los debates político-educativos. Sólo desde estos datos es posible hablar de construcción de ciudadanía en el ámbito educacional. La escuela misma puede ser sujeto y espacio de educación ciudadana. Ella es una esfera pública sujeta a escrutinio y conversaciones públicas, tanto sobre sus desempeños profesionales como sobre su sentido cultural y ético. Ciudadanía en este caso significa reconstrucción de las posibilidades de participación de los educadores y de las comunidades en el proceso de hacer escuelas para la democracia; significa la posibilidad de pensar tanto lo público de la educación como la propia escuela pública desde los distintos sectores ciudadanos, incluyendo los populares; implica la creación de redes profesionales de aprendizaje de los educadores, nuevas alianzas entre los gremios magisteriales y las organizaciones productoras de conocimientos y procurar un cambio sustantivo de los contenidos de la participación magisterial en las reformas para hacerlas verdaderamente sustentables; significa construir un sentido de justicia curricular para que las discriminaciones que ocurren en la escuela sean procesadas de manera explícita en las relaciones escolares, valorando la ciudadanía de los jóvenes, sus culturas, su pluralidad y sus desplazamientos éticos (Osorio, 2016).

III.

La Pedagogía Ciudadana Crítica exige plantearse el asunto de las dinámicas identitarias y los principios de participación y pertenencia social. Es preciso articular las lógicas afirmativas de los sujetos, su pluralidad y reivindicación a ser titulares de los derechos a la diversidad y la diferencia con las lógicas de la cooperación, inclusivas y generadoras de "orden" y gobernabilidad. La ciudadanía en el ámbito de la educación significa el fortalecimiento del "hogar público" que es la escuela, espacio de civilidad

y de sintonía entre la dinámica reconstructiva de lo común que constituye al ciudadano(a) y los procesos de identificación que nutren los deseos diversos y las actuaciones de los sujetos que son convocados por las escuelas. Las escuelas deben hacer su propia síntesis entre ética pública y pertenencia. Dos vertientes se dan cita en este dilema: las tendencias que afirman los principios deliberativos de la razón práctica y comunicativa y que promueven los acuerdos basados en fundamentos (mínimos o máximos imperativos éticos) y las tendencias que constituyen la ética pública desde la pluralidad de narraciones identificando impulsos éticos que desde la individualidad construyen cartas ciudadanas diferenciadas según contingencias. La primera vertiente nos coloca en el lugar de un pensamiento paradigmático, la segunda nos sitúa en el lugar de un pensamiento narrativo. Ambas son nutrientes de una pedagogía ciudadana (Mardones, 1997).

IV.

El desarrollo de la Pedagogía Ciudadana Crítica en la escuela supone entonces plantearse una cuestión ética: ser ciudadano(a) implica una acción pública y una práctica comunicativa, un aprendizaje del valor del otro, de su diversidad y del respeto de sus derechos. Para una tradición de la ética política, la formación ciudadana es principalmente una educación en las virtudes civiles adecuadas para vivir democráticamente. En efecto, la formación ciudadana es un aprendizaje de las "artes específicas de una ciudadanía moral" (Bárcena, 1997), lo que implica practicar la deliberación y el juicio, desarrollar capacidades y competencias para analizar dilemas éticos de alcance social y público, argumentar acerca de los fundamentos de las controversias y construir desde la cotidianidad escolar la noción de la escuela como una "esfera pública" en la cual se manifiestan tensiones y controversias que deben ser procesadas de manera comunicacional. En este sentido, la escuela puede entenderse como un "orden" basado en una racionalidad comunicativa y un "espacio" de encuentro de sujetos "conversantes". Vista así, la escuela es un ámbito de construcción de sentidos, de interpretación de narrativas plurales y de encuen-

tro ciudadano (es decir, encuentro de personas con derechos y responsabilidades públicas).

Formar para el ejercicio de la ciudadanía significa primeramente un proyecto hermenéutico, una acción pedagógica orientada a procesar narrativas, una manera de recuperar la memoria crítica y una aproximación a una tradición ética fundada en aciertos universales, que en nuestro entender deberían ser los derechos humanos.

V.

La Pedagogía Ciudadana Crítica nos plantea una cuestión de definiciones a nivel político: debemos entender ciudadanía en cuatro niveles.

El primero se refiere a la ciudadanía como una cualidad jurídica que hace titulares de derechos a los sujetos en virtud de un marco objetivo, por ejemplo, los contenidos de una Constitución o de las cartas internacionales de los derechos humanos.

El segundo nivel es el de la ciudadanía como condición de calidad de la democracia y hace referencia a los procedimientos de la convivencia democrática, al conocimiento de las instituciones y a la participación ciudadana. En este nivel, es preciso entender que la competencia principal es actuar responsablemente en el ámbito público y ejercer la titularidad democrática en los márgenes de la ética y de la política definidos por los universales arriba indicados.

El tercer nivel es el de la ciudadanía como fenómeno cultural y comunicacional. Se relaciona con la competencia de indagar en la realidad, identificar déficits democráticos, asociarse, comunicarse, resolver controversias de manera no violenta, globalizar dilemas de ética pública particulares, formar juicios críticos desde referencias o fundamentos que le dan sentido a la "ciudadanía moral".

El cuarto nivel es el de la ciudadanía como rememoración crítica: este nivel es el de la ciudadanía como solidaridad con la historia del sufrimiento humano, como recuperación del sentido memorial de todo acto pedagógico y como simbolización de los límites de la modernidad en cuanto proyecto humanizador.

VI.

La Pedagogía Ciudadana Crítica, según lo dicho, constituye un test ético para la escuela. Es algo más que una cuestión de transversalidad metodológica. Es una declaración de fundamentos en el plano de la práctica pedagógica. Se nutre de tradiciones universales y locales. Y constituye un "orden" de sentido para la escuela, en la medida que es un proceso de constitución de un espacio público para la educación escolar y una fuente de competencias críticas que se expresan dentro y fuera de la escuela.

Resulta trascendente que la escuela se plantee su condición de posibilidad como institución cultural hábil para constituir sujetos deliberantes, responsables, respetuosos de los derechos humanos, capaces de identificar dinámicas de interculturalidad, aprendices de la tolerancia, competentes moralmente en el ejercicio voluntario de la solidaridad.

VII.

La Pedagogía Ciudadana Crítica en la escuela es una pedagogía de la responsabilidad que implica plantearse desafíos claves para la ciudadanía activa de los(as) jóvenes.

En primer lugar, debe ser capaz de replantear la relación entre privacidad y sentido público. En la situación actual de los jóvenes es evidente que es preciso reflexionar en torno al tema de la "justificación" de las relaciones humanas, el valor que se le asigna a la "proximidad" como ámbito de responsabilidad y solidaridad y la identificación de éticas hospitalarias que orienten las contingencias (Boff, 1999).

Un segundo tema que debe plantearse la formación ciudadana en la escuela es su capacidad de promover el "altruismo cívico", y los movimientos voluntarios que permitan un tránsito de la "tribu" a un asociativismo afectivo, vincular, disponible a lo pro-común en cuanto práctica de la mutualidad, de la reciprocidad y de la donación (Moratalla, 1997). La formación ciudadana es una especie de posibilidad gramatical para una pedagogía del reencantamiento y una tensión reconstructiva de lo que Lipovetsky llamó el "crepúsculo del deber" que terminó asociándolo con

una ciudadanía fatigada y anémica (Lipovetsky, 1994).

Existen tres "escenarios de justificación" (Moratalla, 1997) para una formación ciudadana juvenil: uno es el escenario del individuo que identificamos con los retos de la actualización, de la práctica de la tolerancia, de encuentro con temas emergentes y del desarrollo de competencias de escucha y de inmersión en el "siglo" entendiendo sus claves, sus fuentes y sus dilemas.

Un segundo escenario es el de la proximidad que implica un ámbito de construcción de la alteridad, del sentido de vivir con otros en espacios mínimamente institucionalizados, que remiten a una historia y tradiciones comunes (rememoración crítica); es el escenario de deconstrucción de los pragmatismos estériles y de una pedagogía de lo público que asiente en los(as) jóvenes la idea de asociatividad y de participación ciudadana.

El tercer escenario es el de la política y por tanto el ámbito de las competencias del juicio, de la deliberación, de la formación del sentido de lo común y de la construcción de una idea de sujeto y de acción colectiva. En este escenario la pedagogía debe reconstruir la noción de ciudadanía como el derecho a tener derechos, por tanto, debe plantearse el asunto de las instituciones y de la ética pública aplicada a contingencias reconsiderándose los fundamentos dominantes de la "ciudadanía juvenil". Estamos en el ámbito que permite una acción neo-paradigmática abierta a lo global y a lo plural, a lo pro-común, construida desde hablas, vínculos y acciones públicas-comunitarias.

Referencias bibliográficas

Bárcena, Fernando (1997): *El oficio de la ciudadanía*, Barcelona, Paidós.

Boff, Leonardo (1999): *Saber cuidar. Etica do humano – Compaixao pela Terra*, Petrópolis, Editora Vozes.

Gimeno Sacristán (1998): *Poderes inestables en educación*, Madrid, Morata.

Lipovetsky, Gilles (1994): *El crepúsculo del deber*, Barcelona, Anagrama.

Mardones, José María (1997): *Desafíos para recrear la escuela*, Madrid, PPC.

Moratalla, Agustín (1997): *Ética y Voluntariado,* Madrid, PPC.

Osorio, Jorge (2016): Ciudadanías en movimiento: hacia una agenda de educación ciudadana crítica, en *Education Global Research 9*. www.educationglobalresearch.net

SOBRE LOS AUTORES

Carlos Calvo Muñoz
Doctor en Antropología Educacional. Profesor del Departamento de Educación, Facultad de Humanidades, Universidad de La Serena, Chile.
Correo: carlosmcalvom@gmail.com

Nélida Céspedes Rossel
Educadora peruana. Presidenta honoraria del Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (2012-2016).
Correo: ncespedes@tarea.pe

Silvia López de Maturana Luna
Doctora en Pedagogía. Profesora del Departamento de Educación, Facultad de Humanidades, Universidad de La Serena, Chile.
Correo: silvialml@gmail.com

Claudio Navarrete Hidalgo
Profesor de Historia y Geografía, docente en un CEIA (Valparaíso), Magister © en Educación de Adultos y Procesos Formativos en la Universidad de Playa Ancha, Valparaíso, Chile.
Correo: claudionavarreteh@gmail.com

Alberto Moreno Doña
Doctor en Educación. Profesor de la Escuela de Educación Parvularia de la Universidad de Valparaíso, Chile.
Correo: amorenodona@gmail.com

William Moreno Gómez
Doctor en Educación. Profesor Universidad de Antioquia. Coordinador del grupo de investigación Prácticas Corporales, Sociedad, Educación – Currículo (PES).

Correo: williammorenoiuef@gmail.com
Jorge Osorio Vargas
Educador e historiador. Docente de la Escuela de Psicología de la Universidad de Valparaíso y asociado al Programa Disciplinario de Investigación de la Educación de Jóvenes y Adultos de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Playa Ancha, Valparaíso, Chile.
Correo: josorio.humanidades@gmail.com

César Picón Espinoza
Doctor en Educación, Especialista principal de la UNESCO y de la OEA. Consultor e Investigador en organismos multilaterales y peruanos.
Correo: crpicon@gmail.com

Rolando Pinto Contreras
Doctor en Educación, Académico universitario. Asociado al Magister de Educación de Adultos y Procesos Formativos de la Universidad de Playa Ancha, Valparaíso, Chile.
Correo: rolopintocontreras@gmail.com

¿Otra escuela es posible? Claro que sí. Si bien esta publicación no ha sido imaginada como un "manifiesto", sus autores ofrecen una ruta de reflexión y de creación para re-significar el sentido de vida de las escuelas en sus países, para habitarlas de nuevas maneras, desde una ecología del cuidado y de la libertad de ser, crear y con-vivir, desde la convicción de que es posible transformar la educación en un acto emancipador y las escuelas en expresiones creativas en la red de aprendizajes que constituyen a los seres humanos de todas las edades y condición social y cultural en sujetos de sus propios proyectos de vida.

Nueva Mirada EDICIONES

ISBN: 978-956-9812-10-1

9 789569 812101