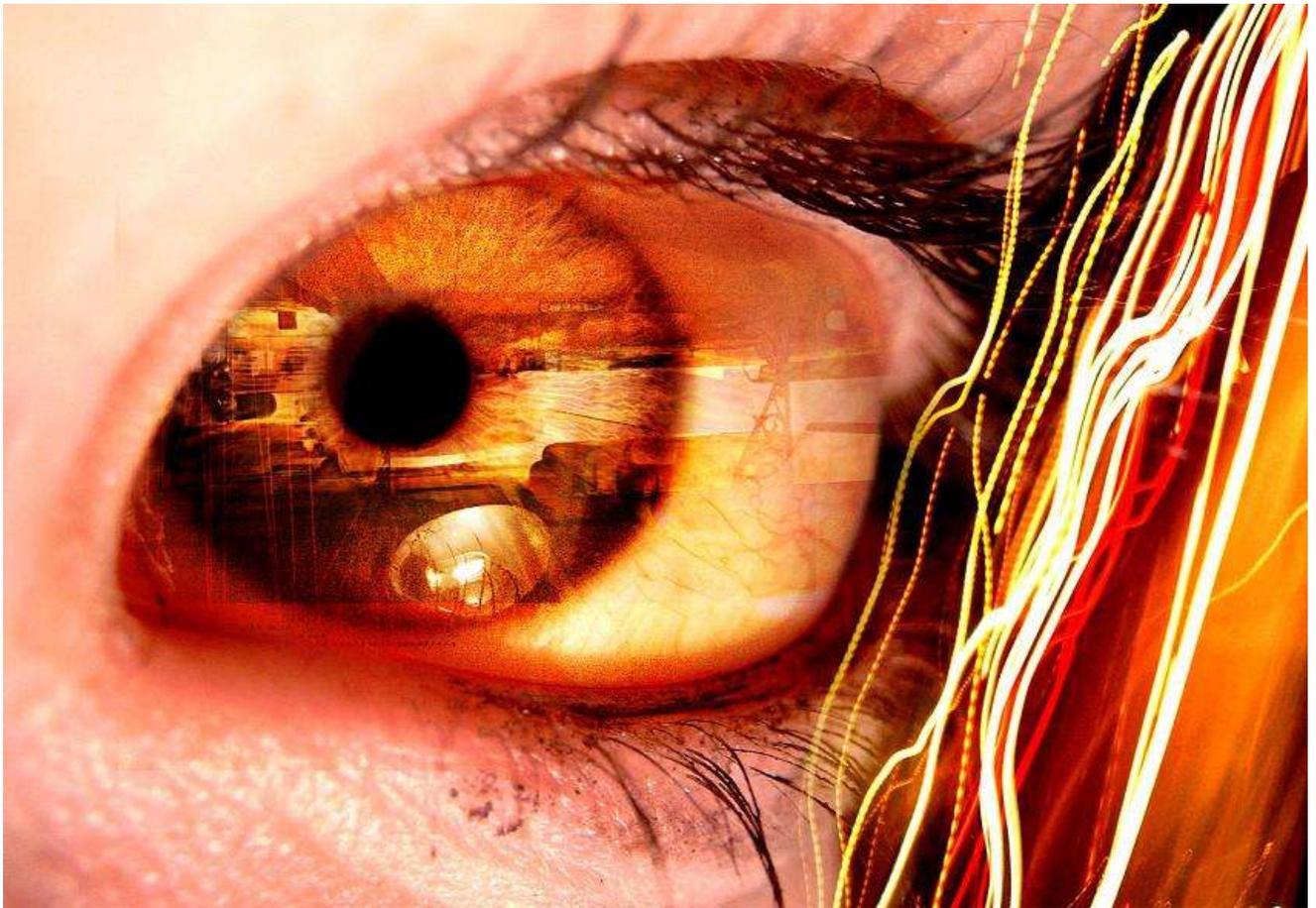


**UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MANIZALES**

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**



**DECONSTRUYENDO EL AULA PARA LA EMERGENCIA DE LA  
DEMOCRACIA.**

**DECONSTRUYENDO EL AULA PARA LA EMERGENCIA DE LA  
DEMOCRACIA**

**ALONSO GARCÍA GONZÁLEZ  
DIEGO FERNANDO OSORIO GONZÁLEZ**

**UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MANIZALES  
FACULTAD DE HUMANIDADES,  
CIENCIAS SOCIALES Y EDUCACIÓN  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN  
MANIZALES  
2011**

**DECONSTRUYENDO EL AULA PARA LA EMERGENCIA DE LA  
DEMOCRACIA**

**ALONSO GARCÍA GONZÁLEZ  
DIEGO FERNANDO OSORIO GONZÁLEZ**

**Tesis de Maestría**

**Dirigida por:  
MG. MARTA ARCILA**

**UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MANIZALES  
FACULTAD DE HUMANIDADES,  
CIENCIAS SOCIALES Y EDUCACIÓN  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN  
MANIZALES  
2011**

## CONTENIDO

	Pág.
ENTRADA	6
ENTRANCE	7
MIRADA	8
LA OBRA: DRAMA POR RECORRER	9-15
1. ESPACIOS NO ESCENARIOS...EN BÚSQUEDA DE LA PREGUNTA RADICAL	16-36
2. PRIMERA ESCENA: PERFORMANCE DEMOCRÁTICO	37-39
2.1. DRAMA... LA VOZ DEL ACTOR	40-51
2.2. PÚBLICO... SE ABRE EL TELÓN	51-60
3. SEGUNDA ESCENA: ACTOR EN RESISTENCIA	61-64
3.1. LA LIBERTAD TRAS BAMBALINAS	65-70
3.2. LA TRAGEDIA DEL ACTOR	70-75
4. TERCERA ESCENA : LIBRETO FORMADOR	76
4.1. ELENCO SOCIAL	77-88
4.2. PERSONAJES INTERACTUANTES... EL ACTOR QUE SE NARRA	89-95
5. ACOTACIONES	96-100
BIBLIOGRAFIA	101-102



**Universidad  
Católica  
de Manizales**

**“Un proyecto de amor que apunta a la excelencia”**

**FACULTAD DE HUMANIDADES,  
CIENCIAS SOCIALES Y EDUCACIÓN**

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

**DECONSTRUYENDO EL AULA PARA LA EMERGENCIA DE LA  
DEMOCRACIA**

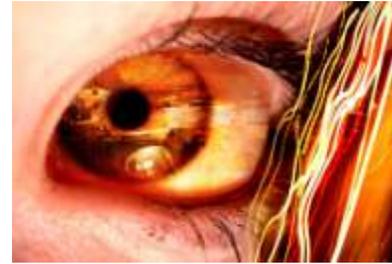
Tesis de Maestría

Presentada por:  
Alonso García González  
Diego Fernando Osorio González

Dirigida por:  
MG. Marta Arcila

Manizales, junio de 2011

## **AGRADECIMIENTOS**



Expresamos nuestros sentimientos de gratitud en primer lugar a **DIOS** y la vida misma, que nos dio la oportunidad de realizar este gozoso viaje epistémico.

También queremos agradecer a la Universidad Católica de Manizales y a la Maestría en Educación, por generar espacios de reflexión que nos han formado y transformado, permitiéndonos comprender las relaciones entre educación, sociedad y cultura, comprensiones que nos han movilizado a asumir posturas ético políticas.

Así mismo, infinitos agradecimientos a la Magister Martha Cecilia Arcila, quien caminó junto a nosotros en este trasegar, y nos orientó para que pudiésemos llegar a tan anhelada meta del cierre apertura de la obra.

A nuestras familias, Madres y Esposas por su incondicional apoyo, y a nuestros hijos e hijas para quienes guardamos la esperanza de un mejor mañana.

Finalmente, agradecemos a todos nuestros amigos y amigas, a nuestros estudiantes con los que compartimos el día a día, quienes de una u otra forma también caminaron a nuestro lado, y desde la cotidianidad supieron exhortarnos con sus miradas.

Bendiciones para todos.

Atentamente,

**Alonso García González**  
**Diego Fernando Osorio González**



## ENTRADA

La obra de conocimiento está enfocada hacia las condiciones que posibilitan de - construir el aula como espacio democrático, desde un ángulo de mirada basado en el pensamiento complejo, con el fin de crear nuevos espacios en los que sea posible potenciar el sujeto político/democrático, y a su vez este pueda dilucidar su humanidad. La columna que da sostén a esta obra investigativa es la metáfora, en donde se elabora una gran reflexión entre algunos elementos del teatro como lo son el escenario, el telón y el drama, y su relación con la formación democrática, comprendida esta última como un estilo de vida eminentemente social, que requiere recuperar lo humano que ha permanecido oculto; de esta manera, la obra posibilita la gesta de nuevos espacios de convivencia, en donde los sujetos puedan reconocerse como actores, en una escuela y una sociedad que los ha invisibilizado y hecho anónimos.

La obra hace un importante aporte al definir la función social de la escuela, creando nuevos espacios de conciencia ética que permitan el despliegue de humanidad de los sujetos. Para ello, la obra convoca a Hugo Zemelman, Edgar Morín, Henry Giroux, Alain Touraine, Adela Cortina y los aportes de Hannah Arendt, junto con otros autores que entran a dialogar y a nutrir con sus aportes los tres campos desde donde se realiza la apuesta: educación y desarrollo, pedagogía y currículo, educación y democracia.

## ENTRANCE

The work of knowledge is focused on the conditions that allow for - to build the classroom as a democratic space, from a viewing angle based on complex thinking in order to create new spaces where it is possible to enhance the political subject / democratic and in turn this can elucidate their humanity. The column that gives support to this research work is a metaphor, where it produces a great reflection among some elements of theater such as stage, the curtain and drama, and its relationship to democratic education, including the latter as a highly social lifestyle that requires recovering the humanity that has been hidden, in this way, the work allows the quest for new living spaces, where the subjects are recognizable actors in schools and society that has obscured and made anonymous.

The work makes an important contribution to define the social role of the school, creating new spaces for ethical awareness to enable the deployment of humanity of the subjects. To this end, the work calls Hugo Zemelman, Edgar Morin, Henry Giroux, Alain Touraine, Adela Cortina and the contributions of Hannah Arendt, along with other authors that come to talk with their support and nurture the three areas where the bet is made: education and development, pedagogy and curriculum, education and democracy.

## MIRADA



“...cuando Narciso murió, llegaron las Oréades – diosas del bosque – y vieron el lago transformado, de un lago de agua dulce que era, en un cántaro de lágrimas saladas.

– ¿Por qué lloras? – le preguntaron las Oréades.

– Lloro por Narciso – repuso el lago.

– ¡Ah, no nos asombra que llores por Narciso! – prosiguieron ellas-. Al fin y al cabo, a pesar de que nosotras siempre corríamos tras él por el bosque, tú eras el único que tenía la oportunidad de contemplar de cerca su belleza.

– ¿Pero Narciso era bello? – preguntó el lago.

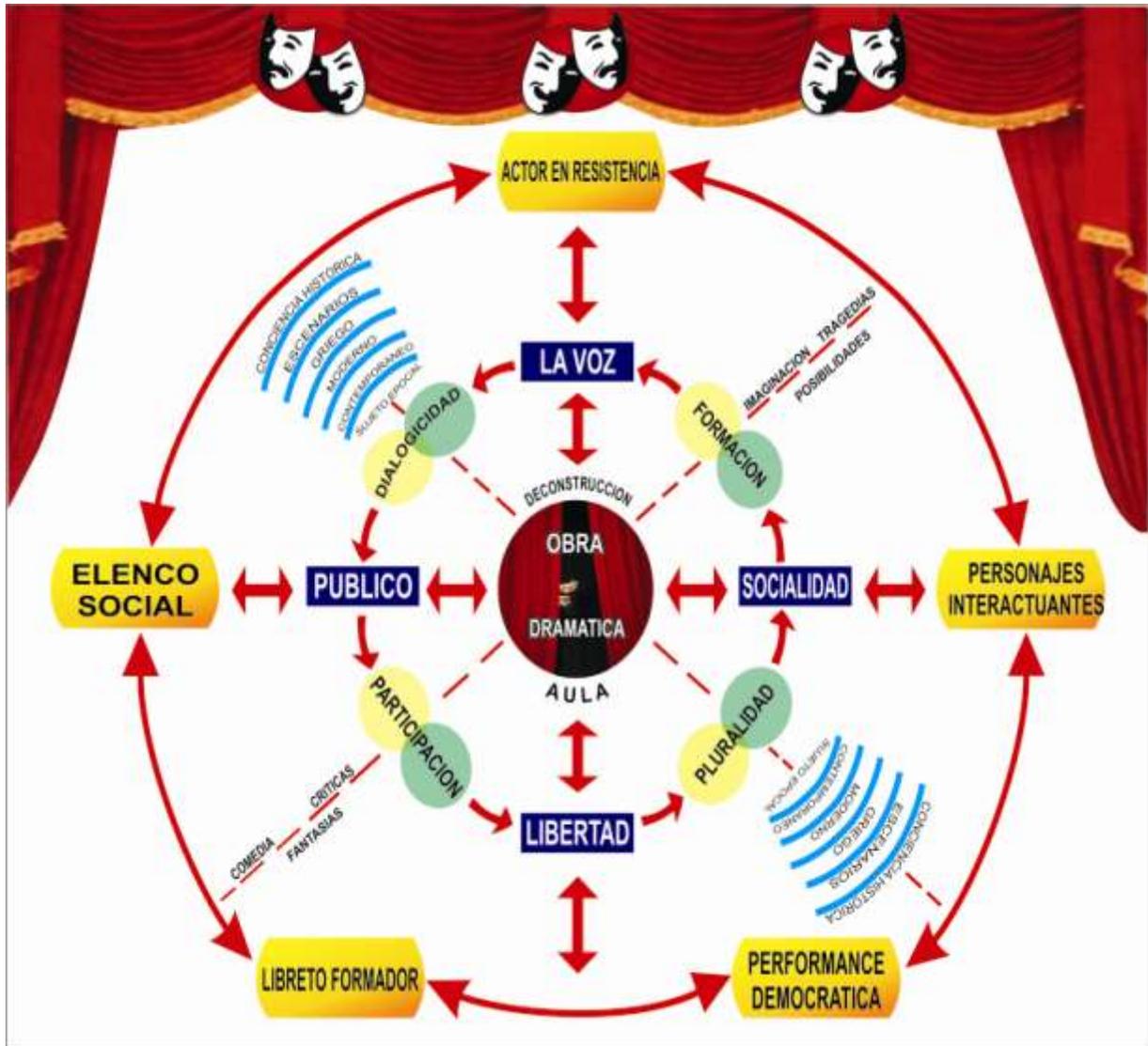
– ¿Quién si no tú podría saberlo? – respondieron, sorprendidas, las Oréades -. En definitiva, era en tus márgenes donde él se inclinaba para contemplarse todos los días.

El lago permaneció en silencio unos instantes. Finalmente dijo:

– Yo lloro por Narciso, pero nunca me di cuenta de que Narciso fuera bello. Lloro por Narciso porque cada vez que él se inclinaba sobre mi orilla yo podía ver, en el fondo de sus ojos, reflejada mi propia belleza.”

(PAULO COHELO. El Alquimista. Fragmento)

## LA OBRA: DRAMA POR RECORRER



“El método es un discurso, un ensayo prolongado de un camino que se piensa. Es un viaje, un desafío, una travesía, una estrategia que se ensaya para llegar a un final pensado, imaginado y al mismo tiempo insólito, imprevisto y errante. No es el discurrir de un pensamiento seguro de sí mismo, es una búsqueda que se inventa y se reconstruye continuamente”

Edgar Morín.

Son las prácticas culturales basadas en la prospectividad como se ha venido desempeñando la función educativa en la escuela, las que semejan un gran telón que invisibilizan a los individuos, silenciándolos y haciéndolos anónimos tanto para la escuela como para la sociedad. Ser niño o niña en la escuela y en la sociedad es sinónimo de incapacidad reflexiva sobre todo en asuntos relacionados con el debate y las argumentaciones, en la medida en que se concibe la educación como una preparación para el futuro estado adulto que se espera alcancen los individuos.

Esta tendencia de acallar los discursos en la escuela son herencias recogidas a lo largo de los años por los educadores, quienes en la mayoría de las veces, no tienen la intencionalidad de crear o instituir una anonimia en el aula y en la escuela, sino que son como ya se dijo, formas culturales las que permiten el desempeño de la labor educativa.

Son estas formas culturales, las que crean una frontera siempre cerrada, en donde las prácticas tradicionales imposibilitan que en la escuela se dé ese paso para que se abra el telón, y a los individuos se les dé la oportunidad de salir del anonimato político/democrático para que su discurso sea legitimado, para que su voz tenga resonancia.

Es hora de romper el telón y abrir la frontera para construir también nuevas aulas como escenarios o espacios democráticos, lo cual es posible creando los ambientes o condiciones que lo hagan posible.

Si se abre el telón como frontera en la escuela, consideramos que es mucho más posible re-crear nuevas aulas como espacios democráticos emergentes, es decir, como espacios relacionales, como nuevos escenarios de convivencia. Así como en el teatro, el escenario cobra importancia en el actuar de los personajes, porque es ahí donde los actores ponen en escena su palabra, a través de la interacción misma de los personajes; así también, la escuela como el teatro, debe a través de la interacción de los educandos abrir, transformar y crear nodos de sentido como grupos colectivos con voz; escenarios o espacios democráticos de diálogo y de deliberación, los cuales sean más incluyentes para que los individuos se formen como sujetos actores, y de esta manera adquieran una formación democrática ya no tanto desde el libreto pautado del currículo, sino que estos nuevos espacios se conviertan en un auténtico acontecimiento, en una verdadera experiencia.

La apuesta se inclina a la configuración de nuevos espacios de sentido; espacios practicados a través de lo relacional y mediados por lo discursivo, en donde niñas, niños y adolescentes, sujetos de formación devengan, en estos nodos de sentido, en sujetos de experiencias narrativas transformadoras, que les posibiliten en la vida misma de la escuela, de sus familias y con los grupos de pares a los que pertenecen, poder darle un sentido propio a su existencia en estos espacios tiempo - reflexivos, los cuales se movilizan a través de aperturas de tiempos y de espacialidades, a partir de momentos relacionales, en donde se haga posible la experiencia de lo discursivo y de la convivencia.

Abrir las fronteras practico/discursivas que posibiliten la apertura de nuevos escenarios donde sea posible la convivencia, permite la socialización de lo dramático en la escuela.

Referir lo dramático en la escuela es referirse a la vida misma, pues consideramos que toda humana existencia crece y se desarrolla en la socialidad – otredad, y que es en estos continuos encuentros y desencuentros con los otros donde ganamos en humanidad, ya que se viven las angustias que nos producen las necesidades vitales del tener que tomar decisiones, las cuales son tomadas no desde posturas aisladas, sino que se asumen desde posiciones vinculantes de la otredad; las tragedias vinculadas con lo dramático, deberán ser comprendidas como las angustias del homo en su trasegar humano.

Por otra parte, es de suma importancia reconocer igualmente que las prácticas educativas en lo concerniente a la formación democrática se asemejan más a interminables soliloquios que ha conversaciones dramáticas formadoras. Lo dramático de la existencia humana radica en la manera como nos narramos y somos narrados a través de lo discursivo, y es que es en lo discursivo donde nos reconocemos como sujetos a través de “la mirada del Otro”.

Es en lo dramático, es decir, en lo discursivo, como nos reconocemos semejantes o des – semejantes; “la mirada del Otro” en lo discursivo es la que le permite al hombre existir humanamente.

Entendemos por discursivo, la acción que le permite al ser humano intercambiar sentidos, es decir, formas de examinar la vida. El discurso es un medio que hace posible compartir y comprender la misma vida pero desde diversos ángulos; por consiguiente, todo acto de habla es tremendamente indisciplinado, emancipado y emancipatorio; esta emancipación es del tipo

de todo orden y uniformidad pues este, el discurso, escapa o más bien se libera de lo que se debe decir porque es aquello validado socialmente. Una educación en y para la democracia, es apostarle a la ampliación de espacios de sentido discursivos, en los cuales construimos no sólo significantes sino que también se construyen identidades narrativas discursivas, siendo el discurso un juego del lenguaje en donde ponemos en consideración y en riesgo nuestra palabra hablada y escrita, en diversos escenarios vitales.

Fomentar espacios relacionales discursivos de sentido en la escuela, permite promover las relaciones sociales, basadas no en la simple tolerancia, sino en la interacción social. En la medida en que podemos entrar en relación unos con otros para intercambiar puntos de vista y resolver conflictos; igualmente, mediante el desarrollo de competencias comunicativas, interpretativas, argumentativas y propositivas, nuestra experiencia narrativa cobraría sentido, ya que de lo que se trata, además, es de problematizar la realidad desde el discurso, una realidad que es mi vida y la de los otros; realidad que son las condiciones socio-poli-eco – nómicas /lógicas, que se pueden leer como un texto que puede ser narrado pero también transformado.

Siguiendo el orden de ideas, el discurso es una mirada; una mirada que va más allá de la simple observación y más que un ver, implica una postura; una postura no excluyente sino que reconoce la necesidad de inclusión, y es en esta dinámica entre lo discursivo y lo relacional, en la que podemos entender la posibilidad de inventarnos espacios de sentido de alteridad. Es entre mi mirada y la mirada del otro las que paradójicamente posibilitan ver a nuestro alter.

La mirada permite visualizar al ser humano en las condiciones como acontece su drama cotidiano. Así mismo, la mirada permite la contemplación pero no una de tipo homogéneo y monocromática, por el contrario son las miradas las que nos muestran el mismo mundo pero heterogéneo y multicolor; serían pues los griegos los vanguardistas en enseñarnos a hacer lecturas polifacéticas del mundo desde diversas miradas.

La mirada también implica que existe alguien que es público, es decir, visible. Vemos lo que es público, luego viene la mirada. Nuestra condición humana requiere de la mirada del otro para el reconocimiento, necesitamos de la mirada del otro para existir humanamente; así pues, “el otro es a la vez el semejante y el desemejante; semejante por los rasgos humanos o culturales comunes, desemejante por las singularidades individuales o las diferencias étnicas. El otro lleva efectivamente en sí lo ajeno y la similitud” (Morín, 2003, pág, 84). Estamos hablando entonces de la mirada como forma de contemplación en lo discursivo y como necesidad humana.

La mirada como necesidad humana, se configura como espejo en el cual nos reconocemos en miradas compartidas pero no idénticas, la humanidad propia y la del otro. Sin embargo, como ya se dijo se hace necesario que nuestro objeto de mirada se haga público, es decir, visible. Para una educación que tenga por objeto formar en la democracia a partir de la ruptura de espacios escolares, es necesario que la educación se conciba también como salida, como exterioridad, en donde los sujetos de formación, de experiencia y desarrollo, puedan, viendo, aprender a mirar en arcoíris. La escuela por lo tanto, debe recuperar su función social que es la de crear las condiciones o ambientes que hagan posible el desarrollo de la socialidad

/otredad, que haga posible “la contemplación” en el “entre nos” para el fortalecimiento de la democracia como cultura.

Consideramos que la democracia como cultura se puede construir, si logramos transformar la cultura como se concibe la democracia al interior de la escuela; por lo tanto, transformar la cultura democrática de la escuela es una invitación a repensárnosla como un gran teatro, en donde todos somos actores y a la vez espectadores. Un gran teatro al cual se asiste a vernos, a contemplarnos, viéndonos y contemplándonos en el discurso para examinar nuestra vida. De ahí la etimología griega de la palabra teatro, teatro: lugar para contemplar.

Queremos invitar al público que asiste a la contemplación de esta obra, a iniciar un recorrido por escenarios vitales, cargados de drama como lo es la misma existencia humana; recorrido lleno de incertidumbres y pletórico de provocaciones, que invitan a soñar y a no perder la esperanza de una educación que despierte conciencias, y con ello dejar su papel de público y asumir el rol activo de “actor”.

## 1. ESPACIOS NO ESCENARIOS...EN BÚSQUEDA DE LA PREGUNTA RADICAL



FRANCISCO DE GOYA. LA LETRA CON SANGRE ENTRA.1780 – 1785. NEO-  
CLASICISMO

**“La realidad que nos rodea no toda se traduce en posibilidades para ser sujeto y, en consecuencia, para construir mundo. La presencia de mundo constituye la iluminación de lo real susceptible de ser abarcado por los horizontes de conciencia que se alcancen a tener”**

**Hugo M. Zemelman.**

La pintura de Goya que abre este apartado, como espacio, no escenario, es una provocación para replantearnos el imaginario del aula. En fuertes tiempos de globalización de la economía y de la información, el aula como espacio de formación deviene en crisis de identidad, ya que “la identidad se crea y se re- crea, se construye a partir de múltiples relaciones, conocimientos, informaciones, aperturas y cerramientos” (Ciurana, 2008,

Pág, 61). Pero son las múltiples relaciones que se abren – cierran – abren, las que generan un bucle recursivo, que movilizado en y por la capacidad de diálogo, hace posible los encuentros y la toma de distancia ( reconociendo como toma de distancia, la postura del sujeto frente a su alter, postura que no es excluyente, porque acepta como necesarias y posibles las diferencia y los antagonismos); son estos momentos los que forman la identidad, que es en últimas la que nos caracteriza como personajes dentro del complejo elenco social.

De ahí que nos adhiramos a Ciurana (2008) quien piensa una identidad organizacional, que se potencia a través de la comunicación en la escuela. La crisis de identidad de los espacios escolares a la cual nos referimos, la comprendemos en un doble sentido: por un lado la crisis como negatividad y por otro lado la crisis como transformación.

La crisis de identidad vista como negatividad, es jalonada por la misma cultura de la era global, que ya algunos sociólogos y antropólogos denominan sobremodernidad, en donde se da un exceso de espacios que nos han movilizado a distanciarnos cada vez mas los unos de los otros, y en donde aceptamos por comunicación el sólo informarnos a partir de textos físicos o virtuales, pero muy distantes de poner en práctica una verdadera comunicación basada en el diálogo y en lo discursivo. Así como “el espacio de la sobremodernidad está trabajado por esta contradicción: sólo tiene que ver con individuos ( clientes, pasajeros, usuarios, oyentes) pero no están identificados, socializados, ni localizados (nombre, profesión, lugar de nacimiento, domicilio), más que a la entrada o a la salida” (Augé, 1992, Pág, 114), así también la escuela ha incorporado algunas de estas dinámicas

propias de la contemporaneidad o sobremodernidad: estudiantes y padres de familia de la comunidad educativa, visualizados como clientes y usuarios de un servicio educativo; usuarios consumidores de la industria educativa vinculada, como afirma Deleuze, (1999) a unas sociedades postmodernas del control, en las cuales nunca se termina de consumir nada y que progresivamente han causado una metamorfosis social; estamos haciendo el tránsito de sociedades industrializadas a sociedad del conocimiento, en donde el ser ciudadano sufre una revalorización que es medible por lo que el individuo sabe o el conocimiento que este pueda certificar.

En todo caso, es la misma sociedad quien está refundando una escuela de individuos no identificados; Bauman (2007) nos ilustra sobre las nuevas dinámicas sociales que la han infiltrado, dificultando la promoción de procesos con intencionalidades pedagógicas, en los cuales se hagan esfuerzos por crear ámbitos de diálogo y deliberación, a través de experiencias narrativas, dándole sentido a la existencia humana. Es por estas razones que afirmamos, que la escuela y los espacios escolares se asocian a lo planteado por Augé(1992), una escuela como espacio que no crea identidades en los individuos, sino que por el contrario crea homogeneidad por medio de mecanismos como el control y la disciplina; por ejemplo, a partir de aulas pensadas desde lo geométrico.

El aula como espacio geométrico es el aula tradicional, la cual se configura como materia sólida: paredes, tablero, asientos para estudiantes y escritorio para el maestro. Este imaginario de aula existe y perdura en el tiempo con o sin intervención del factor humano. Dicho de otra manera, el aula es un objeto que se caracteriza de acuerdo a su posición en el espacio

institucional; es una materia encerrada en la forma y confinada a lo institucional. Por ser estos espacios de tipo cerrado, la disciplina por el orden se constituye en factor prioritario en donde se controla la diversidad, deviniendo en diversidad no relacionada.

Estamos convencidos que no es la disciplina por el orden la mentalidad más pertinente que los educadores deban seguir cultivando, debemos por lo pronto cambiar nuestro lenguaje y hablar entonces de la disciplina del reconocimiento del Otro, esto implica una lucha en un campo de combate cultural centrado en las mentalidades de muchos de los educadores, para quienes el fin último de la educación es formar en el orden y la obediencia, utilizando estrategias disciplinarias muchas de ellas propias de cada institución educativa y de cada educador.

Pero aparte de controlar el cuerpo, lo que tiende cada vez más a controlarse son los discursos, esto fue lo que Foucault llamó “el orden del discurso” para referirse a los modos de exclusión y de control social como lo son la palabra prohibida y la oposición razón – locura, puesto que “el loco es aquel cuyo discurso no puede circular como el de los otros; llega a suceder que su palabra es considerada como nula y sin valor, no conteniendo ni verdad ni importancia...” (Foucault, 1992, Pág, 13). Discursos sin verdad y sin importancia en la escuela, vienen a deslegitimar las voces de los educandos y a considerarlos como interlocutores no válidos, que sólo deben aprender a obedecer, o lo que Larroza(s.f.) denomina “gramáticas constituidas”, las cuales nos hacen repetir lo que la mayoría de la sociedad repite, pero que al controvertirlas son generadoras de conflictos tanto a nivel social, como al

interior de la institución escolar; institución que le cuesta mucho reconocer en su misma cotidianidad, la diversidad y pluralidad de cosmovisiones.

Diversidad de pensamiento, opiniones y sentires no relacionada, en un lugar que siendo para la expresión y para poner en escena la palabra, se configura de manera casi que paradójica en lugar del anonimato, por cuanto los individuos son vistos pero no escuchados; anonimato que reproduce la privatización del individuo y niega el reconocimiento del Otro.

De igual manera, los espacios escolares actuales de manera estratégica tensionan y generan resistencias en el ser humano para potenciar relaciones de intercambio cognitivo-formativo; estos espacios son los lugares clásicos de socialización y de preparación para la futura adultez; de esta manera legitima la realidad de la vida cotidiana en un sistema de relaciones bilaterales (el que habla y el que escucha; el gobernador y el gobernado; quien detenta la autoridad y quien obedece), las cuales desde hace algún tiempo, hacen poco viable la práctica discursiva y el debate con sus iguales.

La dinámica diaria escolar imposibilita el trámite discursivo; por lo que se afirmará entonces, que son las interrelaciones democráticas de los actores asociados a sus experiencias vitales, las que generan controversias y perfilan el sentido de vida que debieran promover nuevos ámbitos de sentido; en otras palabras, se puede pensar que son las relaciones intersubjetivas con el Otro o los otros, las que reconfiguran los espacios escolares y la hacen posible.

Para esto es pertinente el debate como forma esencial de comunicación de ideas en la escuela; en tanto que, ubica a los sujetos en un estado paradójico: por un lado encuentran un medio dispuesto a facilitar el proceso de interrelación con el Otro, y por otro, continúan vigentes las condiciones de un escenario escolar, caracterizado por las directrices humanas y las acciones acríicas, estimulantes del silenciamiento del sujeto que permanece invisible en el espacio social.

Escuchar y ser escuchados, hablar y tener audiencia, más que un reclamo caprichoso, es un indicador de la condición humana, que empieza a posicionarse en la transformación al interior de la escuela, como un espacio, un lugar de encuentro, de distinción, de diferenciación y de reconocimiento de las libertades del Otro.

De este modo se considera que el interés por reconocer al Otro y reconocerse, en su condición de ser interdependiente, no sólo es base sino también condición para la interacción social del reconocimiento del Otro sin la presencia de seres interesados por darse a conocer y en esa misma medida reconocer a aquellos/as con quienes comparten cotidianamente, no se podría hacer alusión a procesos de interacción social, a expansión de la libertad y mucho menos a nuevos acontecimientos como parte esencial del aprendizaje humano.

El estado en Colombia propone un currículo pacífico y democrático, cuando venimos de vivir la mayor ola de crímenes inexplicados e impunes, (Fuente: Base de datos de conflicto CERAC versión 7.4.2 / 31 Oct. 2006) (época de 1996-2005), que a lo mejor nunca se puedan aclarar y conocer la verdad; pretende a través de cortinas de humo, de grandes telones y políticas

asistencialistas mantener silenciado al pueblo, para que ni denuncie, ni reclame y así poder desarrollar sus planes de dominación utilizando como cómplices a los medios de comunicación, los cuales a pesar de mantener y encubrir muchos secretos, han empezado a denunciar todo tipo de crímenes y acciones delictivas del estado.

Así mismo, propone un currículo progresista cuando las tasa desempleo supera seis millones de personas, (El Espectador. Según el DANE, 6,1 millones de colombianos se dedicaban al sector informal en agosto de 2010), cuando el estado mismo a interrumpido la armonía de las familias al no establecer una política pública clara para el empleo.

Pensar en una educación para la democracia, deberá remitir también a repensar los espacios relacionales como es espacio en donde se aprende a vivencializarla, sin pensar en esta como una asignatura más del currículo en la escuela, sino comprendiéndola como una cultura que debemos construir, como un estilo de vida que crea identidades y que propone así mismo una redefinición de la ciudadanía.

Es al cambiar nuestro ángulo de mirada sobre la democracia como una cultura por construir cuando se crean identidades organizacionales, es decir, en interrelación y mediadas por el reconocimiento de lo discursivo en los otros, es en este reconocimiento como podemos referirnos a una crisis de identidad como transformación.

La crisis de identidad como transformación conlleva a comprender la democracia no sólo como representatividad y el conocimiento de los mecanismos que garantizan la protección de los derechos humanos; también, va más allá del simple estudio de la Constitución Política. La democracia como cultura asociativa que construye ciudadanía es posible dentro de la misma práctica educativa, la cual posibilita construir nuevos modos y sentidos de lo que es vivenciar la democracia, puesto que “todo sistema de educación es una forma política de mantener o modificar la adecuación de los discursos, con los saberes y los poderes que implican” (Foucault, 1992, Pag, 37). Es la educación como práctica política la forma más pertinente y potente de construir la democracia en el lugar de la cultura escolar, ya que es en la cultura de la escuela, en los discursos que ella ha apropiado, en esas “gramáticas”, la que constituye factores que pueden ser transformados y transformadores de la cultura, de la escuela y de la sociedad.

Aunque el estado en Colombia ha establecido en los últimos años una serie de modificaciones en su sistema legislativo, tendiente a construir ciudadanía, a través de la protección de los derechos de la primera infancia la niñez y la juventud, además de haber creado la cátedra de ciudadanía, teniendo como uno de sus objetivos impactar en la disminución de las formas de violencia que se dan en el país, ellas mismas dan cuenta de su poca efectividad. En el mes de diciembre del 2009, los gobernadores de Colombia se reunieron en la ciudad de Leticia capital del departamento del Amazonas, en un encuentro que tuviera como propósito revisar las políticas por la Infancia, la Adolescencia y la Juventud; allí el Procurador General se unió a la celebración internacional del día de los derechos humanos, el cual tuvo como eje movilizador el principio de la no discriminación, que supone el reconocimiento a la diversidad; así mismo, el jefe del Ministerio Público

presentó un informe que hizo referencia a la articulación de los Planes de Desarrollo con el Plan Decenal de Educación 2006-2016, entre los puntos que abordó, uno de ellos se relacionaba con la educación en y para la paz, la convivencia y la ciudadanía:

“Un 33.8% de las Secretarías de Educación certificadas desarrollan programas de educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía. Sólo un 8.8% desarrolla programas para el ejercicio de los derechos humanos; 2.72% desarrollan programas de educación ambiental; 66.3% cuentan con políticas públicas de derechos humanos y del fortalecimiento de la educación en y para la paz; 25.6% tienen programas orientados a que los grupos en situación de vulnerabilidad ingresen y permanezcan en el sistema educativo; 24.31% desarrollan programas para el reconocimiento de las diferencias y la pluralidad. Estas estadísticas justifican plenamente que la Estrategia Hechos y Derechos haya focalizado la reflexión de este Encuentro en el derecho a una educación protectora y protegida para la vida”. (Alejandro Ordoñez Maldonado, Recuperado el 20 de octubre del 2010).

A las políticas de bajo impacto concernientes a la educación para la democracia y la ciudadanía, también se le suma el imaginario de los docentes, quienes consideran que la democracia se enseña y se aprende a través de los libros en el aula. Este hecho resulta paradójico al observar que cuando los docentes se cualifican a través de cursos y especializaciones, no cualifican así mismo sus prácticas educativas; es la perpetuación del modelo clásico de educación en donde el soporte de la información – formación es el libro y en donde el estudiante más que interactuar con los demás estudiantes viene a “interactuar es con el texto”. De ahí que repensarnos aulas potentes para la democracia y la ciudadanía como estilos de vida, nos invita a imaginarnos nodos de sentidos, como nuevos espacio relacionales y democráticos; “en pocas palabras, trabajar en las aulas significa aprender a vivir en multitud” (Giroux, 1997, pág. 75).

Aprender a vivir en multitud tiene como sentido aprender a vivir juntos. El aprender a vivir juntos implica desarrollar competencias ciudadanas tendientes a saber cohabitar y coexistir con los otros, reconociendo los conflictos pero sabiendo manejar las diferencias, para impedir que estas nos conduzcan al empleo de la fuerza y de la violencia; así mismo, aprender a vivir juntos en multitud es propiciar en la escuela, en la familia y en todo grupo social situaciones de inclusión y no de exclusión social; siendo la exclusión social factor de violencia por cuanto no reconoce en su misma cultura lo divergente; es Colombia testigo histórica de esta clase de exclusiones socio – políticas que en algún momento de su historia degeneró en barbarie partidista.

Los nuevos nodos de sentido como espacios donde aprendemos a vivir con otros son convivencias y democracia, que invitan a rescatar la socialidad - otredad del ser humano, socialidad- otredad que “es capacidad de convivencia, pero también de participar en la construcción de una sociedad justa, en la que los ciudadanos puedan desarrollar sus cualidades y adquirir virtudes” (Cortina., 1997, pág. 46). De ahí que una educación en y para la democracia deberá primero reconfigurar espacios relacionales de coexistencia en multitud; espacios donde se potencia la socialidad / otredad, así como también ser espacios para re – significar la política y la acción educativa, en espacios de pluralidad; como lo afirma Arendt (1997), espacios donde todos los sujetos nos podamos contemplar, es decir, podamos ser vistos y oídos a través de lo discursivo. De esta manera reconocemos que el ser humano no está dado para vivir aislado, sino para relacionarse con los otros en el lenguaje.

Por otra parte, en Colombia la política estatal llamada Revolución Educativa busca, entre otros aspectos, incrementar la cobertura educativa en el país, sobre todo vinculando al sistema escolar a la primera infancia, esto conlleva a una masificación de estudiantes en la escuela en un promedio de cuarenta por cada salón, presentándose en la mayor de las veces sobrecupo. Por lo tanto para controlar toda esta diversidad cultural, el docente tiende por lo general a adoptar la disciplina como mecanismo de control, y como mecanismo de protección para su propia salud mental.

Toda esta gran masificación creciente que se halla en la escuela, constituyen un modo de constreñimiento que no permiten construir nuevos espacios relacionales, sino que por el contrario, responden a políticas neoliberales de la Ley 715, que convirtieron la educación en una mercancía, y en donde el estado paga unos montos a cada establecimiento educativo por cada estudiante que se encuentre matriculado; como mayor es la cobertura y el crecimiento de la población estudiantil, el estado tiende a estandarizar la heterogeneidad; por lo tanto, “el conocimiento se reduce a estándares y competencias, las reformas a unos criterios de costo- beneficio, con políticas de capitación (pago por alumno atendido) en donde el menor costo financiero desplaza el proyecto pedagógico” (Mejía, 2006, pág. 237). Es esa masificación elemento de tensión entre la disciplina / orden y costo / beneficio, que polariza la práctica educativa entre ser administradora del conocimiento o crear la necesidad de saber y de construir conocimiento.

Siguiendo el hilo conductor, es lógico entonces comprender, por qué los informes que en materia de educación en Colombia sobre paz, convivencia y ciudadanía tengan tan poco impacto. Por lo pronto hay que decir, que estos

modos de constreñimientos responden a políticas estatales e internacionales, las cuales dificultan la realización de un proceso pedagógico más fructífero que potencie al sujeto como actor interactuante en el gran teatro de la vida. De ahí sea importante recordar a Touraine, quien proyecta el fin del hombre social, ya que las instituciones como la escuela se están debilitando, lo que denomina la desocialización de las instituciones, cuando éstas ya no brindan la esperanza de aportar para la construcción de un ideal de ciudadano, en concordancia con aquello que los antiguos griegos llamaban el *humanitas*: el hombre como idea; para Touraine es primordial y urgente reconocer el agotamiento y desaparición del hombre social, haciendo alusión “a la representación de los seres humanos que los identifica con su participación en una actividad colectiva y la vida de una sociedad” (Touraine, 2000, pág. 159).

Por otra parte, Michel Foucault también advierte esa falta de socialidad en el ser humano, el cual es victimizado y oprimido por poderes institucionalizados que reducen a los individuos a la homogeneidad y en donde el aula responde a una tecnología que usa la disciplina para controlar la diversidad; de esta manera, el aula misma desde su significado, nos significa. Por muchos años, hemos concebido el aula como algo estructurado, como materia, que está delimitada por su raíz etimológica, por su origen griego *aulé*; los griegos denominaban con la palabra *aulé* a los espacios delimitados, es decir cerrados, al aire libre, de ahí que el aula en su significado nos represente el encierro y la falta de libertad, de pensamiento y de acción:

Este espacio cerrado, recortado, vigilado, en todos sus puntos, en el que los individuos están insertos en un lugar fijo, en el que los menores movimientos se hallan controlados, en el que todos los acontecimientos están registrados, en el que un

trabajo ininterrumpido de escritura une el centro y la periferia, en el que el poder se une por entero de acuerdo con una figura jerárquica continua... todo esto constituye un modelo compacto del dispositivo disciplinario. (Foucault, 1996, pág. 201)

Por otra parte, con la creciente sociedad de la información y el uso incrementado de las Tics a nivel global, lo educativo se reconfigura, tanto el papel del docente como el espacio caracterizado del aula geométrica; lo que algunos sociólogos han denominado la posmodernidad tiene como características, por un lado la ruptura de los espacios y por el otro el achicamiento del planeta, por lo que “tenemos que aprender de nuevo a pensar el espacio” (Augé, 1992, pág. 42). Aprender a pensar el espacio escolar, es comprenderlo ya no desde la concepción estructuralista, que lo concibe como un espacio delimitado por la institución escolar, es decir, que lo concibe como un sólido. El mismo Platón nos muestra un Sócrates en la Grecia clásica que hace del espacio un espacio de corporeidad de relaciones vitales, en donde son las relaciones las que crean el espacio; por lo tanto, de lo que se trata es de pensar nuevos espacios relacionales, mas allá de lo parametrizado; puesto que no solo nos podemos relacionar dentro de los espacios escolares, ya que las intencionalidades pedagógicas pueden llegar a construir nuevos ambientes relacionales.

En otras palabras, aprender a pensar de nuevo el espacio, es pensarlo desde la metáfora de lo líquido creada por Bauman, en donde son, como ya se dijo, las corporeidades relacionadas las que crean nuevas espacialidades; un ejemplo de ello son los ambientes virtuales.

Los ambientes virtuales como lugares que mediados por las Tics, el ordenador y la gran red viene a configurar las nuevas aulas de la sociedad

de la información, el conocimiento, pero también de la sociedad del consumo informático. El soporte de la información que en la escuela tradicional era el libro en forma de texto escrito, actualmente es el texto en el ordenador en la gran red: Esto conlleva a repensar igualmente la labor del docente como formador, pero también exige repensar las nuevas aulas de la virtualidad.

La educación virtual que en los últimos años se ha incrementado en Colombia, hace parte de la ya mencionada política de cobertura y de formación de capital humano competente, capacitado para enfrentar la sociedad del conocimiento y el mundo productivo, que a criterio de los estados son los desafíos a los que debe hacer frente el nuevo ciudadano en una sociedad cada vez más globalizada. Mejía (2006) hace alusión a los ambientes virtuales en educación; sobre este aspecto señala que el crecimiento del comercio educativo se presenta en los niveles de post – secundaria y educación a distancia, siendo estos niveles en donde la producción de capital en el área educativa empieza a ser muy similar a los capitales que se logran haciendo cine y televisión. Lo crítico del asunto es que bajo necesidades creadas como la de educarse para toda la vida, lo pedagógico como asunto de formación en la práctica de la crítica discursiva se invisibilise y lo educativo entre en la lógica del mercado de consumo. Pensamos que la educación mediada por la virtualidad es una gran posibilidad para abrir nuevos espacios de participación y de relación, en donde también es posible configurar espacios antropológicos de relación en multitud.

Nuestra apuesta es por construir espacios antropológicos de relación en multitud, lugares que se cumplan por y en la palabra que a su vez creen identidades, a partir de la desujetación del sujeto de aquellas formas que le

impiden vivir su vida como una vida democrática, mediante la crítica de la propia cultura social y escolar.

Pero la construcción de espacios antropológicos relacionales también ha sufrido constreñimientos históricos de los que aun encontramos vestigios. La historia de nuestra educación se viene repitiendo desde antaño, la escuela continúa desempeñando el papel de reproductora cultural; durante su travesía histórica, la escuela vienen respondiendo a un modelo hegemónico: primero fue la iglesia bajo la figura de la evangelización – conversión; ahora es el neoliberalismo bajo la figura de la globalización económica del conocimiento. “Desde el siglo XVII se consolidó el sistema escolar como mecanismo para asegurar la educación de las personas, estableciendo niveles graduales y homogéneos que permitieran el desarrollo sistemático de programas de estudio orientados a satisfacer las necesidades básicas de la organización social en aspectos relacionados con la conservación de los valores religiosos y civiles, la preparación de recursos humanos para satisfacer las necesidades del aparato productivo y el desarrollo de la investigación científica y tecnológica” (Cajiao, 1994, p. 163)

El nuevo sujeto que emerge en este nuevo orden socio- político- cultural, es la del homo economicus. Este nuevo sujeto nunca terminará de capacitarse, es decir, de fabricarse, “aparece claramente la idea de formación a lo largo de la vida, un sujeto que ha de prepararse para una ruptura de los sistemas tradicionales de educación entrando en sistemas de formación permanente” (Mejía, 2007,p.60); por consiguiente; lo pedagógico de la educación ya no se asume bajo el ideal de formar al hombre para fortalecer sus potencialidades sociales, de esta forma se refuerza igualmente el imaginario de una escuela instructora, la cual más que ser un espacio político – democrático en construcción o expansión, continua con la extra valoración de lo conceptual

en detrimento de lo actitudinal. Nos encontramos pues, ante una crisis humanística y pedagógica en la escuela, que no es otra que el silenciamiento político del sujeto, el cual a manera de fractal, refleja las mentalidades políticas de la población, y nos permite comprender las actitudes que frente a lo político y democrático se desarrollan en la sociedad; este análisis guiado por el pensamiento complejo, es el principio de recursión, un bucle en la relación retroalimentación individuo – sociedad en donde la sociedad es producida y productora de la humanidad de los individuos por medio de sus interacciones.

Una de las características del sujeto de la economía, hijo de la globalización de la economía del conocimiento es su silenciamiento, producto en parte por los años en que bajo enfoques pedagógicos anularon su voz y la deslegitimaron; enfoques movidos por ideologías que hicieron del sujeto de la formación un actor pasivo y sumiso; pero por otra parte, su silenciamiento es también producto del desprecio por los asuntos públicos:

“En lo individual hay un desprecio y una gran desconfianza por los asuntos políticos y la construcción de lo común. No hay espacios reales para la interacción y la controversia, lo que ha llevado a la desaparición del debate público, porque lo político se define y se decide en lo privado, en un juego de relaciones de poder que definen los proyectos políticos sin tener en cuenta las aspiraciones de los ciudadanos comunes, limitándose su participación a las elecciones, pero sin intervenir en las decisiones que se toman en las esferas del poder político, y que determina el horizonte de una nación” (Vélez, 1999, p. 13)

La educación no sólo debe concebirse como adaptación de los individuos al sistema social, o lo que se denomina una escuela para la sociedad. Es

urgente reorganizar el ideario que de educación tenemos en nuestras latitudes. La educación debe ser vista como la posibilidad de potenciar sujetos que se impliquen en los asuntos político - democráticos. En otras palabras, es centrar el papel humanístico de la educación.

Si por papel humanístico de la educación se entiende la potenciación de sujetos comprometidos, este compromiso tenderá a buscar una mejor humanidad, es el sueño de humanidad perfectible y no una mera adaptación al modelo económico actual, pues lo que ha emergido en la actualidad es un sujeto desmovilizado y/o discapacitado políticamente.

En la escuela, los espacios para el debate y la confrontación cada vez se anulan más o simplemente se consideran inocuos e inútiles, ya que las expectativas no son las de construir una sociedad mejor para todos; ahora las relaciones se dan más por competencia que por mutualismo o cooperación. Por lo tanto, el primer trabajo que tiene la escuela y la pedagogía será la de crear los espacios democráticos, para que el sujeto se emancipe en su condición de humano, como alguien y no como algo en espacios de pluralidad.

La potenciación de sujetos democráticos en espacios democráticos, es en otras palabras, la potenciación de los sujetos en espacios de acontecimientos educativos. Un acontecimiento educativo debe comprenderse como una formación pedagógica que se vive como experiencia, que se vive como práctica ética en la formación de las identidades a través de la palabra y el discurso; es en fin, la posibilidad de abrir espacios relacionales donde se pueda dar una experiencia narrativa, ya

que “el narrarnos nos hace ganarnos en experiencia humana. Es un espacio que se nos abre a la participación y a la comunicación con el mundo para ganar en experiencia humana (... ) la narración exige, en este sentido, pluralidad y libertad de selección y de elección de diversos puntos de vista” (Mélích, 2000, Pág, 122) Esta nueva concepción de los espacios educativos, genera una ruptura en los muros mentales del espacio geométrico de lo que se concibe como aula, y lanza al sujeto educable e histórico hacia la territorialidad de los espacios infinitos de la sociedad en donde se sabe y se hace ciudadano portador de futuros en la búsqueda de sentido como lo afirma Zemelman (2002), y en que su condición de ser sujeto reside en el tránsito hacia lo esperado. Siguiendo este orden de ideas, lo esperado no es otra cosa que una humanidad más perfectible, no sólo medible en indicadores económicos de Productos Internos Brutos por cada país, que lo único que evidencian es el enriquecimiento de los grandes corporaciones económicas y la precarias condiciones de vida de gran parte de la población; de lo que se trata es de visualizar una sociedad que no solo haga uso de las instituciones sociales como la familia, la escuela y la iglesia para reproducir y adaptar individuos a modelos hegemónicos, sino por el contrario una sociedad que se hace así misma y se reconstruye en actos de conciencia histórica.

Hacer conciencia histórica implica contextualizar lo que ha sido y es actualmente la labor educativa en la sociedad, una sociedad globalizada económicamente, que ha hecho del conocimiento algo pragmático y utilitarista. Esto se evidencia en los estándares de competencia, que para el caso de Colombia ha publicado el MEN, en donde la reflexión del sujeto educable se convierte en algo anacrónico para estos tiempos, ya que el interés es hacer útil el conocimiento, de ahí que no es de extrañar como los individuos se cuestionen cada vez más por la pertinencia de los

conocimientos disciplinares que adquieren en la escuela como los de la filosofía, la ética, la política y todas aquellas relacionadas con las ciencias llamadas del espíritu. Por el contrario, hay todo un boom relacionado con la pragmática del conocimiento, ejemplo de ello es el estudio de la lengua inglesa, lenguaje de los negocios a nivel global, la llamada cátedra empresarial, que aparece en los países con procesos de industrialización tardíos como el nuestro, ha ofrecer capacitación de cómo hacer empresa, en un país con altos índices de desempleo y que se ha convertido en discurso oportunista de aquellos personajes que hacen de lo político – democrático una demagogia, una politiké, un asunto de estrategia para ganar adeptos.

Siguiendo a Zemelman, el sujeto del mundo de hoy debe ser consciente de su temporalidad pero también de su historicidad, un sujeto que no sólo vive la historia sino que también hace la historia, y que además es capaz de leer los espacios sociales como un texto. Es en esta lectura de la sociedad en donde se debe reflexionar el hecho de que lo político no se contiene únicamente en el Estado y en los gobiernos de turno, sino que lo político, la politeia, es esa fuerza de humanidad que tenemos los seres humanos para construir sociedad. Hemos dejado los asuntos de la sociedad en manos de la clase dirigente y es esa mentalidad la que venimos arrastrando desde hace ya varios años, lo cual ha impedido ver mucho más allá, ampliar el horizonte, cambiar el ángulo de mirada. No se nos es extraño entonces, ver como los procesos políticos – democráticos se quedan en el voto popular y en lo que se denomina democracia representativa.

En esta búsqueda de las condiciones que posibiliten reconfigurar aulas potentes como acontecimiento educativo, quizás nos conducirá a ver el

mundo con los mismos ojos pero con otra mirada, una mirada que se sitúa desde el ángulo de una racionalidad abierta, crítica y compleja.

Un mundo, una sociedad y un sujeto en metamorfosis, que cambian el ángulo de mirada para generar resistencias frente a las formas como se ha concebido lo político – democrático, en una sociedad que aún continúa siendo disciplinada por unos poderes ya no tan tangibles e inubicables.

Esta obra intentará dar respuesta al interrogante que emerge como un asunto de profundas implicaciones de humanidad en procura de reconfigurar los escenarios educativos como pedagógicos acontecimientos y que rechaza la despedagogización misma del acto educativo. ¿Qué condiciones posibilitan reconfigurar el aula como un espacio democrático emergente? Responder a este interrogante implicará visualizar nuevas posibilidades de comprender lo educativo.

Propendemos entonces por resignificar el espacio físico del aula tradicional y emancipar un sujeto capaz de interactuar en un nuevo espacio, que le permita ser feliz, respetar la diferencia de criterios, amar la vida y luchar por un ideal de ser humano en y para la vida. “No es simple alteridad ni pluralismo político... es un espacio de visibilidad en que hombres y mujeres puedan ser vistos y oídos y revelar mediante la palabra y la acción quienes son, cuya posibilidad depende de una esfera pública” (Arendt., 1997, pág. 21) De esta manera, debemos intentar construir nuestra propia historia, que hace parte de la historia de otros(as) y de la de la especie humana en su conjunto. Es así como el venir a la luz, no en el sentido biológico sino desde una perspectiva política que recupera la concepción de libertad como comienzo, natalidad y reconocimiento, se refiere a la aparición en un espacio

de interacción constituido por sujetos con funciones socialmente definidas y/o que se definen en el proceso, a los que se reconoce y por los que se es reconocido(a), a los que se informa de los motivos que mueven a la acción y de los que se espera saber sus propias intencionalidades en tanto partícipes de un proyecto común.

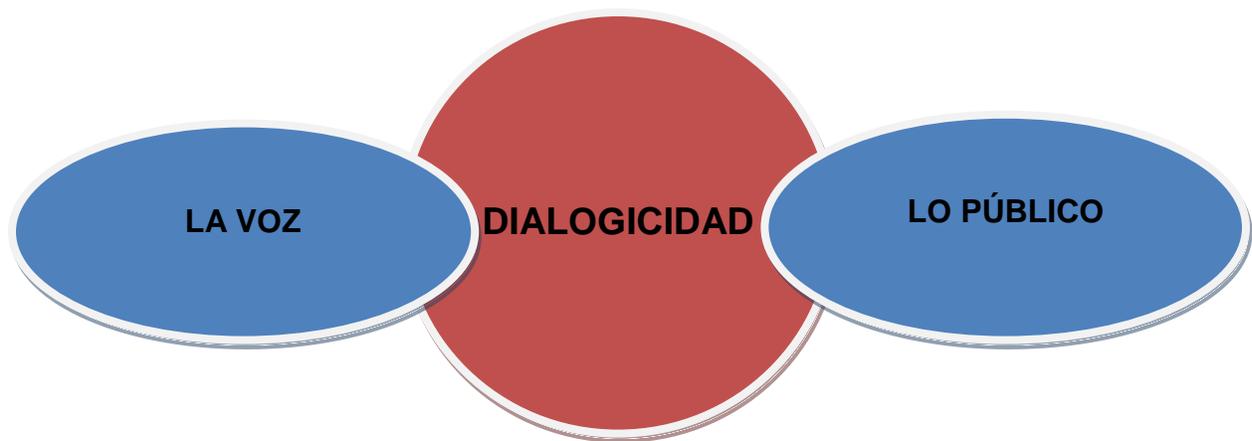
## 2. PRIMERA ESCENA: PERFORMANCE DEMOCRÁTICO



La Academia (Óleo de Rafael).

**“La verdadera racionalidad, abierta por naturaleza, dialoga con una realidad que se le resiste...Es necesario entonces, reconocer en la educación para el futuro un principio de incertidumbre racional que mantenga su vigilante autocrítica”**

**Edgar Morín**



Tradicionalmente se ha entendido que es la escuela y las aulas como los espacios donde se educan y a la vez en donde se escolarizan los sujetos. Sin embargo, no es novedosa la apreciación de que no sólo en el aula se educa; la sociología y la psicología han sido ya lo bastante explícitas en su literatura al mostrar como también los llamados grupos de socialización como la familia y el grupo de pares educan, otro tanto lo hacen los medios de comunicación y las agrupaciones religiosas.

Lo educativo por lo tanto, es toda actividad que genera un aprendizaje en quien es tocado por una experiencia educativa; dicho de otra manera, lo educativo es todo aquello que se vive como acontecimiento. Ahora bien, sabemos que hay experiencias que educan negativamente como lo es una familia en donde sus acontecimientos cotidianos estén marcados por situaciones de violencias tanto físicas como psicológicas, o un ambiente comunitario que ponga a los sujetos en situaciones de alto riesgo como lo son el consumo y expendio de drogas ilícitas o el pandillaje. Pero la escuela como institución de lo educativo forma positivamente, pues este es el imaginario social que se tiene de la escuela: un espacio en donde los estudiantes ingresan para ser “alguien en la vida”, un espacio por el que se

debe transitar para poder “salir adelante”, un espacio necesario para que los educandos “no adquieran hábitos negativos en la calle”.

Estas apreciaciones que en su mayoría son expresadas por los adultos, son a su vez compartidas la mayor de las veces por los educandos, aun que para estos últimos en resumidas cuentas la escuela, en especial permanecer en las aulas, es un “mal necesario”, esto lo veremos más adelante. Por lo pronto, lo que queremos aclarar es que existen actualmente imaginarios sociales de la escuela, que configuran significaciones que entran en gran contradicción en el entramado social sobre el ideal que se tiene de la escuela por un lado como institución, y por otro lado, los acontecimientos o experiencias reales que se tienen dentro de las aulas. Ahora bien, lo educativo no siempre ha estado ligado a lo escolar, esto es muy importante para comprender cómo la aparición del aula como espacio de lo educativo ha transformado la escuela, configurando nuevas significaciones.

Como se mencionó anteriormente, lo educativo no siempre ha estado ligado a lo escolar; es cuando se institucionaliza lo escolar, esto es, que cuando se institucionaliza la escuela es el momento en que lo educativo asume nuevos matices y nuevas significaciones, como lo son las del poder, control y anonimato; aulas como espacios de los “sin voz” y que aun así se consideran socialmente como lugares necesarios para el futuro de una nación, y en donde aun se pretende educar democráticamente.

## 2.1 DRAMA... LA VOZ DEL ACTOR



Queremos ser reiterativos al afirmar que cuando aparece la escuela tradicional la cual es la que en últimas escolariza , también surgen los individuos anónimos, los no sujetos, los sin voz; por ello consideraremos estratégico de ahora en adelante el concepto de voz, y lo reflexionaremos a

la luz de los planteamientos que desde la pedagogía crítica lo asume Giroux, junto con las experiencias investigativas que ha teorizado y compilado Cajiao en Colombia; permitirnos escuchar sus voces nos iluminará en esta andadura escritural, para comprender cómo es que actualmente se repiten patrones de conducta educativos, de un pasado aun presente en el aula, que intentan educar “para la democracia”.

Es importante empezar con las palabras de Cajiao cuando afirma: “durante un enorme tramo de la historia de la humanidad se educó a los niños sin escuelas silenciosas, sin bancos rígidos, sin murallas que aislaran de la realidad” (Cajiao, 1994, pág. 35). Ejemplo de ello es la educación de la Grecia antigua y clásica. La educación de los griegos, la cual era una amalgama entre lo que ellos denominaban techné y areté, consistía en la trasmisión de un cúmulo de conocimientos y habilidades profesionales que eran transmitidos oralmente; dicha techné devenía en areté, que según Jaeger en la Paideia(2001, libro primero) era el ideal educativo de la Grecia

pre – socrática: toda la vida del hombre griego consistía en un esfuerzo incesante por sobresalir entre sus coterráneos; era una lucha por alcanzar el honor a base de fuerza, destreza y valor heroico.

Es el universo de la filosofía griega, que refleja extraordinariamente el pintor renacentista Rafael Sanzio en su obra La Academia, quien gesta un Sócrates que llega a trascender como el ideal de educador de todos los tiempos. Con la palabra hablada como el órgano por excelencia, Sócrates “consideraba el diálogo como la forma primitiva del pensamiento filosófico y como el único camino por el que podemos llegar a entendernos” (Jaeger, 2001, pág. 395); es el dialogo, la palabra compartida el sosten para lograr una vida compartida los unos con los otros.

Es Sócrates el educador quien legitima **la voz** como uno de los conceptos que consideramos relevantes en todo acto educativo que se considere como acontecimiento, es decir, que conlleve una significancia en la experiencia educativa como tal, de ahí que:

Para decirlo de una manera muy simple, cuando hablamos de voz nos referimos a las diversas medidas gracias a las cuales los alumnos y maestros participan en el diálogo. Se halla relacionada con los medios discursivos con los cuales maestros y alumnos tratan de hacerse oír y de definirse como autores de sus mundos. (Giroux, 1998, pág. 300)

La voz del sujeto que se hace discurso, manifiesta el deseo de querer comunicar algo; pero también la voz en el discurso, y el discurso en la voz como palabra escrita y palabra oral, se reviste de poder en el momento a partir del cual somos escuchados. **El escuchar** y el ser escuchados es quizás la gran significancia de la educación socrática y que tiene como sentido el reconocimiento del otro, como alguien, como alter – ego. Es una educación no escolarizada, como dice Cajiao, sin escuelas silenciosas y

bancos rígidos que busca los espacios para conocer al otro. Estos espacios eran sitios públicos como el ágora, la calle o los gimnasios; este es otro de los grandes aportes del mundo griego: la educación es un asunto público, un asunto comunitario y no de individualidades; sin embargo, lo que se ha dado con la escolarización de lo educativo más que personalidades, lo que tenemos es más individualidades, menos comunidad y más aulas escolares

Es la voz la que nos caracteriza como personas. Recordemos que la palabra persona proviene de la palabra personaje, en el teatro griego son los personajes que hacen resonar su voz utilizando como medio una máscara. Por esta razón, es sabido que la sociología afirma que cada uno de nosotros como seres sociales asumimos roles o papeles; asumimos unos personajes y somos reconocidos como tales a través del discurso hablado. Pero volvamos sobre los griegos, al darse estos cuenta que el sentido de sus reflexiones cotidianas era el reconocimiento del otro, crearon los gimnasios como los espacios públicos donde la voz se legitimaba. Fueron la Academia y el Liceo sitios, donde al decir de Jaeger en el libro tercero, “reinaba el ocio y el descanso. No podía florecer en ellos, a la larga nada especial, ni era posible tampoco dedicarse allí a los negocios. En cambio, la atención se abría a los problemas humanos de carácter general. Pero no era el contenido solamente lo que interesaba: el espíritu, con toda su fuerza flexible y su suave elasticidad, podía desplazarse allí y encontraba el interés de un círculo de oyentes en tensión crítica” (Jaeger, 2001, pág. 412)

Es por lo anterior que con Giroux, desde la pedagogía crítica, proponemos una reconfiguración de espacios antropológicos de relación en multitud, siendo estos espacios educativos y no meramente escolares. Se hace necesario de – construir una pedagogía de la escuela centrada en la voz del

estudiante, no solamente para escucharnos sin ningún motivo, si no de reconocernos en el discurso, pues es a través de la experiencia del lenguaje, (lo que decimos, aquello que expresamos y como lo expresamos), la manera como damos inicio a una conformación de la identidad comunitaria; identidad comunitaria en la medida en que compartimos unos roles no siempre iguales, y a través de ellos producimos o reproducimos discursos que nos dan una imagen identitaria; imagen que los otros pueden llegar a reconocer. De lo que se trata es de continuar recogiendo el legado cultural de un Sócrates que Giroux lo adopta en sus planteamientos, al afirmar que “el conocimiento del otro se encara en este caso, no simplemente para ensalzarlo, sino también para interrogarlo críticamente respecto la ideología que contiene, los medios de representación que utiliza y las prácticas sociales subyacentes que confirma”. (Giroux, 1998, pág. 217); en otras palabras, es un tipo de espacio educativo que busca hacer viable la democracia mediante la formación de sujetos que se reconocen entre sí a través del discurso de la palabra hablada.

Por lo pronto, es pertinente recordar el legado de los griegos, ya que el sentido que estos le otorgaban a la palabra hablada, o lo que Giroux denomina la voz, (permite el reconocimiento del Otro); por lo tanto, somos nosotros quienes hacemos viable la democracia, “la democracia como una política del reconocimiento del Otro” (Touraine, 1994, pág. 9), pero no es una política comprendida o vinculada a lo partidista; al referirnos a una política del reconocimiento, estamos haciendo alusión a la democracia como estilo de vida, y que como estilo de vida está ligada a prácticas culturales y ha instituciones sociales que trabajan, o mejor aun que luchan, por preservarla. De esta forma, la democracia como estilo de vida, como política del reconocimiento del otro en la voz, deviene en un sujeto actor que se resiste

al dogmatismo; por ello la democracia es una conquista permanente que se puede expresar en el siguiente circuito relacional:



La democracia como reconocimiento del otro como sujeto, implica el reto de hacer de la escuela como institución un espacio político, en donde la cultura, tanto de la escuela como la de la sociedad en general, puedan ser debatidas políticamente; esto implica que lo político se viva como un acontecimiento, pero ¿qué entendemos por político?, al hablar de debates políticos a lo que nos referimos es a vivir la política y la democracia como la definían los griegos, esto es como politeia, como la continua reflexión sobre asuntos de la vida en general como lo son en nuestra época el cuidado de nuestro planeta, la pobreza mundial, la guerra, el hambre entre otros. Reiteramos entonces en la idea de que el reto para la escuela es abrir espacios vitales para el debate político y así mismo abrir nuevos espacios en donde el sujeto pueda hacer resonar su voz, estos nuevos espacios son nuevas aulas, que configuren nuevos imaginarios sociales, ya no de sujetamiento, sino de emancipación, como lo expresa Zemelman en las siguientes frases:

“ser sujeto representa el reto de encontrar los espacios en los que acoger y desenvolver su propia humanidad, ya que lo humano es lo irreductible a lo conformado por las circunstancias, tanto en cuanto es el margen de resistencia a lo determinado y el embrión de querer tener vida consciente” (Zemelman, 2002, pág, 61)

Siguiendo a Zemelman y a Touraine, si la democracia se debe comprender como un estilo de vida en donde los sujetos se reconocen como actores que conforman el elenco social, el sujeto es un ser en resistencia, pero para ello él mismo, la sociedad y la cultura deben abrir estos espacios de despliegue de humanidad. Pero “este trabajo del sujeto sobre sí mismo es imposible si no existe un espacio institucional libre donde pueda desplegarse. Este espacio es la democracia” (Touraine, 1994, pág, 189).

Poco a poco en este trasegar, se va develando el sujeto de esta obra, un sujeto en resistencia que lucha en su vida y en su cultura junto con los otros actores, a romper la moralina del deber ser, a romper con libretos pautados que le exigen cumplir con un determinado rol social, ser consumidor, obedecer sin criticar las políticas de los estados, aceptar las formas de educación que lo enajenan en el reconocimiento de sí mismo y de los otros. El perfil del sujeto – actor que proponemos es el del conocedor de su cultura y que como ha tomado conciencia de ella es movido a querer transformarla con sentido crítico, desde una pedagogía que se asume desde un libreto formador, es decir, liberador:



La auténtica democracia, más que ser un sistema político donde los ciudadanos de un país eligen a sus goberantes, y donde luego estos someten por voluntad general al pueblo, la democracia auténtica se debe experimentar como un performance, es decir, un espacio donde los sujetos conocedores de su cultura tiene la posibilidad de liberarse de las normas sociales, de los deberes que intentan imponerle el estado y la escuela y que le niegan la oportunidad para formarse como sujeto. Como actores sociales, el estado y la escuela nos ofrecen un libreto de formación en donde la democracia se nos muestra como un asunto de representatividad, más no se nos devela como un asunto de representación.

El auténtico performance de una vida democrática, consiste no en dejarnos imponer unos roles, roles o formas de conducta que desde el nacimiento se nos dan, esto es algo preformado más no es performance. Lo preformado son aquellos modos de conducta que la sociedad debe aprender a través de libretos culturales y sociales; por otro lado, el performance democrático es la posibilidad de expresarnos, de manifestarnos, de extender nuestra mirada pero dándole cabida a la expresión y a la mirada de los otros.

Tratando de contextualizar todo lo dicho hasta ahora, los estudios e investigaciones de Cajiao en Colombia, permiten identificar las situaciones cotidianas que con frecuencia se repiten en la escuela, y que entran en detrimento para idealizar el aula como espacio dialogado, en donde el docente como sujeto que orienta el acto educativo, desempeña su rol de una manera muy pautada por el currículo.

Por un lado es el plan de estudios, o dicho de otra manera, los conocimientos disciplinarios que devienen en dogmatismo ideológico, que se ponen de manifiesto mediante la voz del docente, y por el otro lado es simplemente el autoritarismo de este en el aula, el cual es percibido por los educandos como lo que Giroux afirma un intelectual hegemónico, más preocupado por el orden, el control y el detalle, que por una educación más significativa. Estos dos aspectos: plan de estudios y autoritarismo, atrapan al educador y al educando en un soliloquio.

El plan de estudios hace parte del discurso conservador. Es a través del dogmatismo ideológico que el plan de estudios hace escuchar la voz de la tradición o, mejor aún, de lo que demandan las corporaciones económicas del momento. En la actualidad son las demandas de formación de mano de obra barata y calificada, así como la formación de capital humano, que promueve la formación de un nuevo ciudadano: el trabajador flexible y polivalente. De esta forma los espacios escolares se convierten en escenarios donde los educandos pasan de ser sujetos políticos a sujetos económicos, los cuales deben dominar los conocimientos de la tradición dominante, para asegurar el éxito en sus vidas. Para Giroux el discurso conservador tiene un propósito

Su meta es un tipo de educación que presupone formas de regulación moral y social en las que la voz de la tradición proporciona la legitimación de un ministerio de cultura que se hace eco de un dogmatismo ideológico y de un menosprecio por el otro que nos trae reminiscencias de la Alemania de Hitler y la Italia de Mussolini. (Giroux, 1993, pág.185)

El plan de estudios como el conjunto de lo que se debe enseñar / aprender de las diversas disciplinas en la escuela, y analizado desde el ángulo de

mirada de Giroux, es lo que han denominado algunos como educación bancaria. Este tipo de educación reviste a los educadores con el manto del racionalismo cartesiano homogenizante y totalitario. La cultura como artefacto de lo que hay que apropiarse, como voz de la tradición deviene en autoritarismo, ya que eso es lo que se considera universalmente como válido y legítimo. Por lo tanto, excluye la voz de los sujetos de formación y sólo se hace escuchar ella misma por vía de la imposición.

La educación bancaria e imposición del discurso conservador, arroja unos resultados no muy óptimos para una educación en la democracia, a través del aula como espacio donde se debe potenciar la socialidad. Los resultados no van más allá del aburrimiento, la apatía, las conductas desafiantes de los educandos, que se hacen reactivos frente a un discurso que calla y silencia, que perpetúa el anonimato. Por esta razón, los educadores como mediadores de este discurso ilustrado, caen atrapados y gastando grandes energías en el mantenimiento del orden y el control, pasando de los conocimientos disciplinarios al disciplinamiento y vigilancia de las conductas, asumiendo el rol del soliloquio: un actor que habla para sí mismo y que no le interesa comunicarse con el público ; por consiguiente, es muy justificable lo que el aula como espacio tradicional de lo educativo entra a significar para los sujetos de formación, espacio donde continuamente se silencia y a la vez se evalúa.

El plan de estudios hegemónico y el autoritarismo del educador, son el coctel casi diario que acontece en el aula. Cajiao nos describe una de tantas situaciones que ha compilado en sus estudios sobre poder y justicia en la escuela, así como también las manifestaciones de niños sobre su visa escolar:

La maestra revisa las tareas en su escritorio. Levanta su mirada hacia el grupo y llama a Carmela (en tono fuerte). Carmela dice: ¿Si profesora? La maestra le grita: ¿qué le he dicho yo a usted? Que coloque los títulos bien centrados, en ese momento con el mismo cuaderno de la niña le pega en la cabeza diciéndole (en tono fuerte): hágame el favor que no vuelva a suceder esto porque si no se va a su casa. ¿Me entendió? Carmela llorando toma el cuaderno y va a su puesto. (Cajiao, 1994, pág. 88)

El soliloquio que asume el educador, ya sea a través del plan de estudios como discurso de poder hegemónico, ya sea bajo el autoritarismo que ejerce protegido por el de su ilustración. El resultado es la percepción de un educador como evaluador drástico de las cosas pequeñas y del detalle. Este soliloquio que se representa en el aula por medio de la palabra, configura un escenario escolar asocial y un gran vacío político en lo educativo, en la medida en que los educandos son tratados como algo: seres inertes que teniendo voz, esta no se halla legitimada. Por lo pronto, estas acciones también nos hacen evocar las voces mudas de los negros en la América de la colonización.

Hasta el momento hemos hecho un esfuerzo por indagar como ciertas prácticas educativas, crean ambientes y condiciones de aula como espacio asocial, donde la formación para la democracia se debate en una permanente lucha. Lucha que se libra entre lo que indican los lineamientos del Ministerio de la Educación para el fortalecimiento de ambientes democráticos y la formación ciudadana; así como también entre las contradicciones que viven los educadores, los cuales cada vez se capacitan más en temas relacionados con la ciudadanía y la democracia, pero que en sus prácticas de aula continúan reproduciendo discursos homogenizantes y totalitarios.

Si la educación es salida, si es exterioridad de la voz, está la escuela llamada a fortalecer la cultura democrática bajo una concepción de un ser humano “que opone la resistencia más sólida a toda tentativa de poder absoluto – incluso validado por una elección – y suscita al mismo tiempo la voluntad de crear y preservar las condiciones institucionales de la libertad personal”. (Touraine, 1994, pág, 165). Así mismo, si la democracia es un estilo de vida que se encuentra incertada en la cultura, la escuela como institución deberá dar cuenta de ella, es decir, la democracia debe ser comprobada en los espacios escolares a través de las múltiples manifestaciones de los educandos como sujetos, de ahí que la democracia sea polisémica y polifónica. Touraine exhorta a la escuela y por ende a los maestros que dirigen los procesos formadores a hacer: “dialogar a los alumnos y les enseñen a argumentar y contraargumentar mediante el análisis del discurso del otro, para aprender a manejar la lengua nacional y, al mismo tiempo, ser capaces de percibir al Otro, lo cual es la condición de una vida en común” (Touraine, 2000, Pág,286)

Finalmente, otro aspecto que consideramos relevante tiene que ver con el hecho de que una educación para la democracia, no necesariamente debe estar liderada en la institución escolar por la asignatura de ética y valores, o de ciencias sociales como áreas obligatorias dentro de un plan de estudios. Los griegos nos enseñan, a pesar de que su democracia fuera exclusiva y no inclusiva, que la democracia es un estilo de vida, que tiene como órgano principal la palabra hablada: la voz. Y es la voz la que nos permiten crear espacios político – democráticos al revelarnos como alguien. Reconfigurar espacios antropológicos de relación en multitud, mediados por las voces, como espacios democráticos, también nos invita a comprender que el sujeto se hace democrático en espacios de socialidad. Somos los unos con los otros los que hacemos viable la democracia como reconocimiento del otro;

puesto que para ser considerada la democracia un estilo de vida se requiere que se convierta en hábito, es significado vital humano en relación con el otro; así, que se amplía la educación no solo en la escuela sino en la sociedad. Ya que la voz requiere ser escuchada en cualquier escenario donde el sujeto político desde el discurso tenga la palabra.

## 2.2 PÚBLICO... SE ABRE EL TELÓN



Danza de bodas, Peter Brueghel el joven

**“Todo apunta a la tensión entre la experiencia de realidad y el querer nuevos espacios de experiencias, transformando lo que está contenido en la subjetividad como inercia en desafío conducentes a enriquecerla con nuevas posibilidades”**

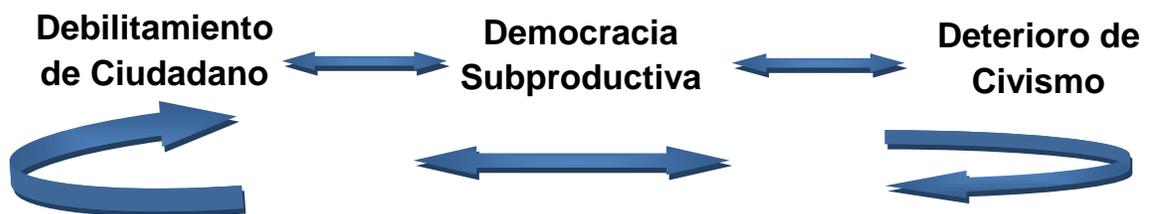
**Hugo M. Zemelman**

Aparecer en público es tener la posibilidad de ser vistos y oídos por otros, es tener la posibilidad de ser sujetos de miradas compartidas pero no idénticas. La educación es por lo tanto salida y visibilidad, es la que nos permite hacernos públicos y siéndolo crear o expandir tales espacios. Pero la contemporaneidad está llena de lugares o espacios no relacionales, en donde encontramos formas culturales que ocultan la humanidad, es decir, que ocultan la palabra y la mirada. Es un ocultamiento “que se produce desde una lógica de exclusiones conformada por las lógicas económicas dominantes centradas en la eficiencia y la rentabilidad” (Zemelman, 2002, pág, 66) y que tiende a volvernos más privados y menos públicos. Son ejemplos de estos lugares los grandes centros comerciales, las terminales de transporte, las corporaciones bancarias, lugares en los cuales el ser humano va de paso y sólo tiene tiempo para intercambiar unos gestos o miradas vacías, pues sólo se ve a los otros como privados, como extraños. Es la herencia de un sujeto globalizado por la economía que le dio valor al tiempo, en donde cada segundo cuenta y en donde el trabajo se ha convertido en una nueva religión y el dinero en su dios. Y son estos nuevos lugares de la contemporaneidad los que tiene la característica de ser lugares no antropológicos, en la medida en que los seres humanos no nos relacionamos en ellos a través de la palabra; son lugares que no son practicados por medio del lenguaje y no producen identidad; muy por el contrario, “el lugar se cumple por la palabra, el intercambio alusivo de algunas palabras de pasada, en la connivencia y la intimidad cómplice de los hablantes” (Augé, 1992, Pág, 83). En otras palabras, el lugar es un espacio público en construcción de unos sujetos que se ven y se oyen, y en esa medida adquieren una identidad.

Si lo público es un espacio relacional, la escuela está también llamada a posibilitar una educación que nos haga públicos, una escuela como espacio

y con espacios de coexistencia de tipo relacional, mediatizados por el lenguaje y la palabra, una escuela en donde bajo un mismo suelo compartido puedan diversos sujetos poner en escena su cuerpo y su palabra; en fin, una escuela que seduzca, es decir, que atraiga y motive a los educandos para que den ese paso hacia delante, para que se cruce la frontera y se pueda salir al escenario de lo público.

Como lo afirma Zemelman (2002), la escuela también ha entrado en las lógicas económicas de la eficiencia y la rentabilidad; uno, a través de la administración que debe hacer el maestro del currículo en unos tiempos inflexibles preestablecidos; dos, a través del pago por alumnos recibidos en las instituciones escolares, lo que deviene en que la escuela se ha convertido paulatinamente en una empresa que ofrece un servicio educativo a bajo costo, en donde lo que importa es el volumen de estudiantes matriculados, con la justificación de que se debe hacer más eficiente el sector educativo, dando mayor cobertura educativa por parte del estado. De ahí que la escuela siga jugando el papel de ser reproductora de unos modelos económicos, que buscan la capacitación de individuos aptos para ingresar al sistema económico productivo, pero con un gran vacío político; ciudadanos despolitizados y desocializados. ¿Qué experiencias de democracia se dan en la actualidad, si somos más privados que públicos? Este viene hacer un asunto de complejidad política que se puede expresar en el siguiente bucle recursivo:



Una ciudadanía débil, es aquella en la cual los sujetos no oponen resistencia a las formas de poder que se dan en su cultura, siendo actualmente estas formas un tanto intangibles como las que se dan en las sociedades del control, en las cuales encontramos discursos de verdad, tanto pronunciados como escritos, sociedades que validan o deslegitiman lo que se dice y lo que se piensa, a través de sus instituciones estatales y los medios de comunicación. El no generar resistencias frente a formas de dominación, produce desde luego una cultura democrática que no se convierte en estilo de vida, sino que se mantiene bajo el adjetivo de democracia representativa, con la ilusión de ser participativa. La democracia produce sujetos y estos a su vez producen la democracia en y por sus interacciones; pero creernos que el solo hecho de elegir a los gobernantes ya nos hace sujetos democráticos, y que en solo esto radica la democracia; comprender las cosas de este modo es o ingenuidad o ignorancia o desconocimiento; estas formas de entender la democracia como política, también conllevan a un deterioro de civismo, ya que como lo hemos mostrado en capítulos anteriores, cada vez más hay un distanciamiento por parte de los ciudadanos de los asuntos políticos, ya que estos han elaborado una asociación de lo político con lo partidista; y los llamados “políticos” que están vinculados a estos clubes, en la mayoría de las veces terminan decepcionando a quienes los eligieron. Esta decepción conduce a que la ciudadanía de repliegue en lo privado y lo público quede en manos de unos pocos.

El bucle de complejidad entre debilitamiento ciudadano, democracia subproductiva y deterioro de civismo es imperativo, al mostrarnos la necesidad de mejorar en formación ciudadana por el bien de la democracia misma, y a su vez es indispensable abrir espacios democráticos por el bien de la ciudadanía, la educación y la escuela están llamadas “para preparar ciudadanos capaces de lidiar, incidir y participar en dichos cambios como

personas con voz ciudadana” (Magendzo, 2004, Pág, 60). Si lo público se construye o se abre mediado por la palabra, las prácticas educativas en los espacios coexistentiales que ella misma produce, se vivenciará una racionalidad comunicativa dialógica, en donde los sujetos de formación, niños y niñas, jóvenes y adultos tengan la oportunidad de configurarse como más participativos en los asuntos relacionados con los de su comunidad educativa, es por decirlo en otros términos, una educación como acontecimiento, como experiencia significativa, en donde se aprende a ser ciudadano desde espacios coexistentiales democráticos.

Lo público, como lo muestra la pintura “la danza de bodas”, hace alusión a la vida comunitaria que es en otras palabras un espacio de relación y de aparición, en donde todas las personas entran en escena y constituyen lo público relacional. La escuela deberá asumir también el reto de crear dichos espacios de aparición, nuevos **espacios antropológicos relacionales de aparición**, que configuran la escuela como un escenario relevante de interacción.

Lo público como una de las condiciones que posibilitan reconfigurar la escuela y los espacios de esta, se convierte en factor para aparecer y para participar en los asuntos públicos. Crear y expandir lo público es una manera de concebir, como ya lo mencionamos, una educación como exterioridad, como una forma de inclusión que recupera visibilizando lo que en ocasiones se eclipsa o se oculta, lo cual es según Arendt, el estatus de humanidad de los seres humanos: la acción y la palabra; “aunque un acto pueda captarse en su fría apariencia física sin acompañamiento verbal, sólo se hace pertinente a través de la palabra hablada en la que el sujeto se identifica como actor, anunciando lo que hace, lo que ha hecho y lo que intenta hacer” (Arendt, 2004, Pág, 202); con la autora decimos, que es a través de la acción

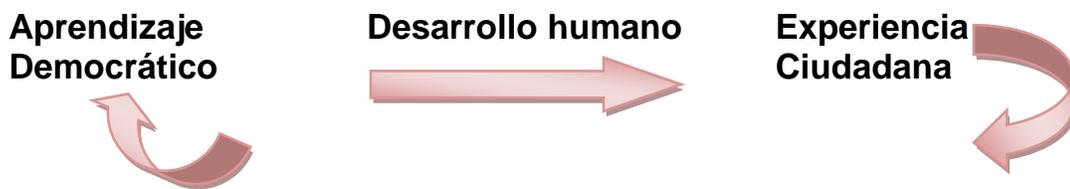
y la palabra la forma en que nos revelamos semejantes y desemejantes, mostramos quiénes somos y constituimos nuestra identidad a través de la aparición con otros.

Aunque distanciadas en su temporalidad epocal, Cortina y Arendt son provocadoras al reclamar espacios en donde los seres humanos podamos desplegar nuestra condición de humanidad, donde pueda salir a la luz esa humanidad que se ha ocultado, ese estatus de humanidad que para Arendt son la palabra y la acción; es la palabra como mirada expandida, como mirada crítica, es mirar con palabras y en toda forma de lenguaje; la democracia por lo tanto, es un camino siempre semántico, polifónico, amalgamado y polifacético; Cortina nos invita a ser personajes interactuantes, a ser todos protagonistas:

“El diálogo es entonces un camino que compromete en su totalidad a la persona de cuantos lo emprenden porque, en cuanto se introducen en él, dejan de ser meros espectadores, para convertirse en protagonistas de una tarea compartida, que se bifurca en dos ramales: la búsqueda compartida de lo verdadero y lo justo, y la resolución justa de los conflictos que van surgiendo a lo largo de la vida” (Cortina., 1997, Pág, 248)

La voz y lo público son pues condiciones que posibilitan reconfigurar los espacios escolares psico – rígidos y físico – rígidos, en espacios antropológicos relacionales de encuentros reales, son además espacios de acontecimiento, en donde se argumenta y controvierte sobre temas o dilemas nacionales o globales. Es por esta razón que se diga cada vez con más ahínco, que la democracia se aprende y se aprehende como acontecimiento dentro de ambientes que lo hagan posible; la democracia como estilo de vida es una experiencia y su aprendizaje emerge dentro de

una misma experiencia, “el auténtico aprendizaje se da a partir de una experiencia, es decir, un acontecimiento, algo que se apodera de nosotros, que nos transforma...en el sentido más abierto posible de la expresión, por tanto, hacer una experiencia equivale a experiencia de transformación” (Mélích, 2000, Pág, 163); por consiguiente, la función de la educación es transformar al ser humano en su doxa, pero también en su universo valórico y cultural, es gestar un sujeto más desarrollado por cuanto ha ganado más en humanidad, y esto a partir de la escuela y de sus espacios coexistentiales:



Si el aprendizaje democrático lo impulsa la escuela como institución a través de la práctica educativa, y si convenimos en que la democracia es un estilo de vida que crea cultura y experiencia ciudadana transformadora en y por lo discursivo, el diálogo, el debate, el escuchar y el ser escuchados; entonces, esta experiencia transformadora se dará por medio de un cambio en la doxa, es decir, que el sentido de la educación se comprende como un cambio en la opinión pública; ese cambio en la opinión es ya un rastro de humano desarrollo.

Para lograr comprender cómo es posible generar un cambio en la doxa, es necesario primero comprender que la escuela reproduce a parte de los saberes disciplinarios curriculares, otros conocimientos que en realidad sólo sirven para la cultura interna de la escuela (ingresar o salir del salón de

clases cuando suena un timbre o campana, ponerse los educandos de pie cuando ingresa algún directivo, tener un libro de apuntes copado es muestra de ser buen estudiante, permanecer en silencio durante las clases es evidencia de estar atento, demostrar inteligencia es hacer bien las tareas asignadas por el docente, etc.) en resumen, mucho de lo que se aprende en la escuela es un conocimiento que posee muy poco de ciencia y mucho de astucia, ya que en últimas lo que se aprende es a sobrevivir.

Una educación que gana en ciencia es aquella que le proporciona al educando algo así como una alfabetización científica, es decir, “modos de orientación y representación teóricos apropiados a un contexto y a un proyecto que se tiene en perspectiva, que le permita negociar sus decisiones frente a las presiones naturales o sociales y a la vez le posibilita una cierta capacidad de comunicar.” (Gómez, 2002); capacidad de comunicar que se desarrolla en público y que estarían orientados a comprender la cultura y los discursos que en ella circulan; por lo tanto, uno de los objetivos del conocimiento escolar no es sólo la de transmitir los saberes disciplinares dando las bases del conocimiento científico positivista, sino que además es el de potenciar las que llamaremos competencias discursivas, que hagan énfasis en la interpretación, explicación y comprensión de la realidad; realidad que se puede leer como un texto al igual que las acciones humanas de los sujetos históricos; dichas competencias discursivas también es posible comprenderlas como competencias que hacen del educando un sujeto más crítico y propositivo; es apostarle a una educación en la incertidumbre, en la contradicción y en el debate.

El debate como competencia discursiva nos abre a la posibilidad de poner en escena nuestra racionalidad. “De acuerdo con Kant lo más importante que

puede hacerse en educación es abrir la posibilidad del debate” (Zuleta, 1995, Pág, 165), y es el debate componente de dialogicidad para una educación que intenta ganar en criticidad. Es el debate como de –constructor de espacios **antropológicos relacionales de aparición discursiva**, el que se fundamenta en el pensamiento platónico, ya que para este último y parafraseando al profesor Zuleta (1995), el problema de la educación es combatir la ignorancia, la cual no es carencia de, sino que es llenura de opiniones sin fundamento alguno; recordemos que a la escuela los educandos ingresan con unos conocimientos cotidianos que son insumos de los que echa mano a la hora de comprender la realidad. Por lo tanto, las condiciones de posibilidad para reconfigurar la escuela y para acceder al conocimiento y a la práctica democrática, sería sometiendo la opinión al escenario público y en este establecer la crítica; de ahí que la democracia devenga como práctica de la crítica que nos obliga a pensar y a ver el mundo de forma diferente.

El público que asiste al teatro de la escuela y de la educación, debe ser colocado en el escenario mismo de las palabras y de las miradas, en el espacio de lo público, el cual es el espacio de lo acontecimental; no obstante, Giroux nos recuerda Arendt quien le reclama a la sociedad y por ende a la escuela como institución la necesidad de estos espacios:

“Necesitamos espacios...para la expresión, para la libertad... un espacio público... en el que las personas vivientes puedan reunirse para hablar y actuar, cada uno libre de articular una perspectiva distintiva, y a todas las cuales se les conceda el mismo valor. Debe ser un espacio de diálogo, un espacio donde se pueda tejer una red de relaciones, y donde se pueda crear un mundo común que continuamente se renueve...para hacerlo realidad debe existir una capacidad para la enseñanza... un público compuesto por personas con muchas voces y muchas perspectivas, y de cuyas múltiples inteligencias puedan aun surgir un mundo común duradero y que valga la pena. Si los educadores pueden renovar sus esperanzas y volver a alzar la voz, si pueden facultar a más

personas en los múltiples dominios de la posibilidad, no tendremos que tener una falta de productividad, una falta de dignidad o de categoría en el mundo. Estaremos persiguiendo los valores decisivos; estaremos creando nuestros propios propósitos conforme avancemos” (Giroux, 1993,Pág, 161).

Siguiendo a Arendt, a Cortina y a Giroux, la escuela debe devenir a través de la recuperación de las voces, de la expansión o creación de lo público y de la dialogicidad, en espacio dramático emergente, ya que lo dramático se comprende como una larga conversación, como una dialogicidad sin fin, es decir, una democracia dramática que es capaz de hacer que los sujetos tengan la posibilidad de relatarse, asumiendo la pluralidad y la diferencia. Desarrollar la capacidad de relato es permitir que alguien nos cuente y nosotros contar a ese alguien; Pero cabe la pregunta ¿qué nos contamos? La respuesta podrá ser poco sorprendente por la sencillez que aparenta: nos contamos la vida misma; no a manera de simple curiosidad; hablamos de un narrarnos, que como vimos líneas arriba, nos hace ganar en competencias discursivas, ya que se confronta la propia cultura, desde las propias experiencias de los sujetos, ya que el hacer nuestro relato nos hace ser tenidos en cuenta y aparecer en público.

Para cerrar esta parte, consideramos que el reto de una educación para y en la democracia está apuntando a nosotros los educadores, ya que debemos centrarnos en estrategias pedagógicas que centren la formación en posibilidades para vivirla, ya no solo desde los textos, sino desde la experiencia del relato. Así también, el reto es construir los escenarios públicos que posibiliten la aparición de los educandos y demás elenco de la comunidad educativa en la escuela.

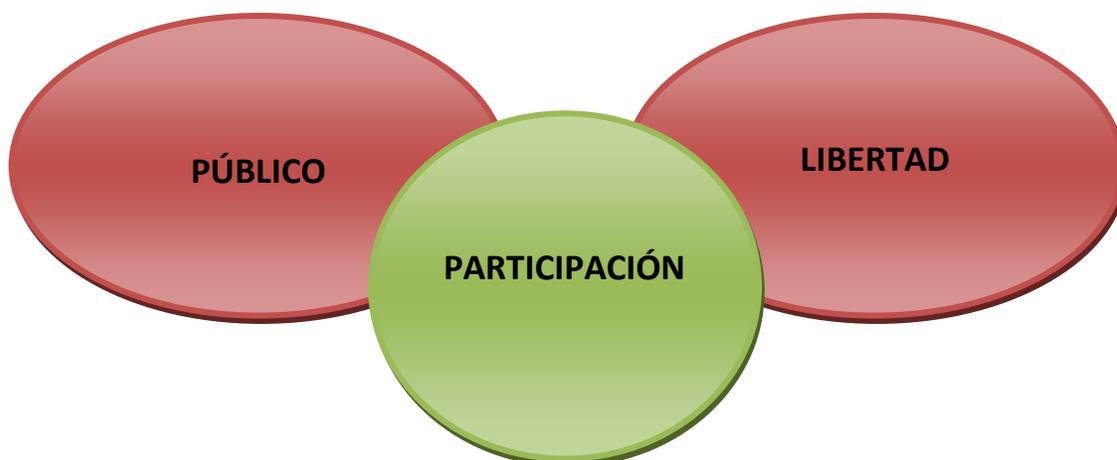
### 3. SEGUNDA ESCENA: ACTOR EN RESISTENCIA



Edipo y la Esfinge. Auguste Dominique Ingres.

**“Es muy fácil elogiar la democracia, pero es muy difícil aceptarla en el fondo, porque la democracia es aceptación de la angustia de tener que decidir por sí mismo”**

**Estanislao Zuleta**



Aunque los griegos nos enseñaron que la educación es un asunto eminentemente comunitario, que crea comunidad a través de la voz en espacios que ofrezcan dichas posibilidades o condiciones, también es cierto que la educación no ha escapado de las redes comerciales, esto es, a ser considerada, como en la actualidad, no sólo como derecho fundamental, sino también como prestación de un servicio que ofrece una persona natural o institución. De esta manera, lo educativo entra a participar de las leyes del mercado: oferta – demanda.

Lo dicho líneas arriba tiene como propósito recordar que la educación como servicio se ha movido entre las posibilidades económicas de los individuos. Podemos afirmar que en la Grecia de Sócrates este último se ocupaba de una educación para todos, o mejor a un, de una escuela del conocimiento del otro sin escolaridad, sin institucionalidad, pero que llegaba a todos y a la cual todos podían acceder libremente en la persona del filósofo ateniense. Muy diferente era la situación en la que se encontraban los sofistas, quienes en sus comienzos gozaban de gran prestigio, pues se les tenía por sabios de profesión, y a quienes sólo podía llegar la aristocracia; por consiguiente, podemos inferir que los sofistas encontraron entre alguna parte del pueblo griego terreno propicio para generar riqueza, ya que al parecer el hombre

griego se preocupaba o daba mucha importancia a su estatus y una de las formas de alcanzarlo, incrementarlo o mantenerlo era pagando por recibir educación de los sofistas, en aulas improvisadas dentro de las casa de las familias más adineradas, esto nos lo confirma el mismo Sócrates ya en el momento de su defensa antes de ser condenado: “pues todos mis manejos se reducen a moverme por ahí, persuadiendo a jóvenes y viejos de que no se preocupen tanto ni en primer término por su cuerpo y por su fortuna como por la perfección de su alma” (Jaeger, 2001).

La educación como se ha visto, ha sido elemento que ha permitido la segregación entre los seres humanos, o lo que Marx llamaba la lucha histórica de las clases. Esta situación la intentaría resolver Comenio durante el siglo XVII proponiendo una escuela popular abierta a la que todos tuvieran acceso, en donde un solo maestro se ocupara de enseñar a un grupo de alumnos, que dichos grupos deberían ser homogéneos teniendo en cuenta la edad de los niños (as), además de ser distribuidos por grados o niveles de dificultad.

Los planteamientos y aportes de Comenio marcan el inicio de la escuela que se institucionalizará hasta nuestros días y que dan apertura a lo que se denomina la escolaridad. Sin embargo, Cajiao nos recuerda que:

“ Es realmente entre los siglos XVIII y XIX cuando la escuela formal para niños se expande en Europa, como una institución social capaz de incorporar masivamente a la población en un universo cultural al cual se requería acceder por el camino de la de la lecto – escritura fonética (alfabetización”. (Cajiao, 1994, pág 37)

La institucionalización de la escuela y de lo educativo en el ámbito de lo escolar, se consolidó gracias a la firme creencia de que la educación proporcionaría las bases para una paz y convivencias duraderas, así como también mejoraría la calidad de vida de las personas. Bajo estos ideales la escuela progresivamente se hizo más abierta para que la mayor cantidad de niños (as) se escolarizaran. Pero la escuela que se pensó Comenio debería poseer una arquitectura especial; en palabras breves la escuela debería significar una fiesta tanto para los infantes como para los acudientes, con patios y jardines abiertos donde reinara la alegría. Este ideal que consideramos muy valioso, en la medida que permitiría cambiar el rostro de un conocimiento disciplinar de tintes positivistas, muy serio y riguroso, que se regía (o ¿aún se rige?) por leyes demostrables y medibles devino en control – evaluación de los individuos, y a producir unos nuevos imaginarios sobre la escuela. Consideramos necesaria esta recomposición de la memoria, para poder comprender como ciertas prácticas que se dan en las aulas de nuestros tiempos son un anacronismo y desde luego disfuncionales para una educación centrada en la formación democrática. Creemos que la educación es un derecho al cual todos, sin importar la edad deben acceder, ya que esta es motor para el desarrollo humano; lo que no podemos justificar es la masificación de la educación, la cual ha sido impulsada por personas de todos los niveles directivos educativos, quienes se excusan aduciendo que el derecho a la educación se les debe garantizar, restituir y mantener a los menores, y por tal motivo han convertido las instituciones escolares en “empresas educativas”, en donde se aplica la fórmula número de estudiantes atendidos por número de estudiantes subsidiados o pagos por el estado.

### 3.1 LA LIBERTAD TRAS BAMBALINAS



A medida que la escuela crece así mismo crece la burocracia y aparecen los reglamentos o manuales de convivencia. Henry Fayol publicaría a principios del siglo XX los principios de la administración científica del trabajo, surgiendo en la institución escolar la figura del administrador, cargo que en nuestros días se subdivide en las funciones que desempeñan funcionarios que van desde el ministro de la educación

hasta el jefe de núcleo y director de escuela, sin olvidar supervisores, asesores y los llamados pares académicos entre otros.

La idea que surgió con la administración científica del trabajo, fue que esta se podría aplicar a cualquier grupo de personas o de empresas garantizando un funcionamiento más óptimo, o como se dice en nuestro tiempo, de calidad. Bajo estas circunstancias aparecerían los reglamentos... el silencio.

Al entrar la escuela en la lógica de la administración laboral deberán instaurarse normas escritas o no escritas que faciliten la supervisión tanto de maestros como de estudiantes. Sin embargo, bajo la mentalidad de que son los infantes los que se deben educar para la vida adulta, es decir para la

sociedad, son las conductas de los educandos las que se entran a supervisar y a controlar en un espacio que lo facilite: el aula. No es extraño desde luego, que en la escuela, pero sobre todo dentro del aula las relaciones sociales se piensen bajo esquemas jurídicos proporcionados por los reglamentos o manuales de disciplina, y quien vela por que se cumplan, es en primera estancia, dentro de la institucionalidad, es el maestro.

Siguiendo el orden de ideas, podemos afirmar que los maestros del siglo XXI son herederos no notificados de ideologías que tuvieron su génesis siglos atrás. El discurso del modernismo que, en términos de Morín (1997) reifica el orden tanto biológico como social, en la medida que así como todo individuo obedece la ley del espacio, todo humano obedece a la ley de la sociedad y todo cuerpo celeste la ley del cosmos, influencia de igual forma el pensamiento de la sociología funcionalista, que tiene como a uno de sus principales representantes a Durkheim; para el sociólogo francés, el problema pedagógico es asumir la educación como reproductora de la cultura de cada época, en donde las generaciones adultas, en este caso los maestros, conducen hacia la socialización a las generaciones jóvenes: los estudiantes. Bajo esta ideología, la labor educativa queda reducida aun amoldar las energías de los individuos, para que su voluntad, que es la potencia y fuerza transformadora no se desarrolle, ya que lo realmente importante no es la voluntad sino el acatamiento de la norma social.

La reificación del orden por la voluntad, que en palabras de Ciurana( 2008) conlleva a que los individuos sean los que se amolden a los hechos sociales, a los modos de proceder y de pensar del contexto socio – cultural, reificación que conceptualiza la educación como socialización – adaptación – homogenización, quedó por muchos años en la mentalidad de los

educadores colombianos y latinoamericanos, pasando de ser paradigma positivista del modernismo a convertirse en sentido común de toda la sociedad.

Una educación en y para la norma, esto es para la obediencia, es lo que ha alimentado las prácticas educativas que pretenden educar para la democracia y la ciudadanía. Ser buen ciudadano es ser obediente pero también virtuoso, Cajiao nos recuerda que “el objetivo de esta educación en América Latina fue implantar en las colonias la religión católica, la lengua castellana y la sumisión política a las autoridades españolas, bajo los esquemas que predominaban en la Europa de la época... - es por ello – que la función del maestro está mucho más relacionada con el papel de formar hombres virtuosos y ciudadanos obedientes a las autoridades que con la formación del conocimiento” (Cajiao, 1994, Pág. 47) Todas estas tradiciones apuntan a mantener el poder autoritario del maestro de tal forma que dicho poder garantice el máximo control; pareciera que este es el éxito de la escuela como institución: normalizar a través de lo disciplinario. Continúa diciendo Cajiao:

En la gran mayoría de aulas de clases reina el silencio y el orden. Los estudiantes se sientan alineados mirando hacia adelante, escribiendo lo que está en el tablero o copiando lo que dice el profesor: Este permanece frente al grupo en su tarima donde sobresale su figura. (Cajiao, 1994, Pág. 78)

Desafortunadamente estos mecanismos devienen en cierta patologización de las conductas de los individuos y en una configuración de escuelas enfermas que impiden la emergencia de la singularidad humana, generando dependencias y otras necesidades en sujetos más maleables y dóciles, más obedientes y menos críticos. El aula, entendida como espacio físico de lo educativo, se constituye en parte fundamental de la tecnología educativa que

propende por controlar anomalías; “de esta manera, la anomalía y la historia de los anormales no sólo son patrimonio de la psiquiatría sino también de la economía, la que, al reconocer, visibilizar y movilizar anomalías, sujetos y lugares, construye nuevos nichos de mercado, asistidos mediante amplias ofertas materiales y simbólica” (Quijano, 2008, pág, 71) No es extraño entonces cómo mediante las relaciones que se dan en el aula basadas en un reglamento, se entren a cuestionar conductas de manera poco prudente por parte de los educadores, etiquetando a estudiantes de hiperactivos, depresivos, agresivos, no sociales entre otras. Sin embargo, Quijano recuerda que este tipo de conductas tildadas de anormales, más que intentar excluir al sujeto lo que hacen es integrarlo, ya que este tipo de subjetividades resultan económicamente rentables para el mercado de la salud mental, (psicólogos, psiquiatras, terapeutas ocupacionales), el cual cada vez más, recoge las ganancias económicas que le ofrecen las aulas que escolarizan.

Este tipo de sujeto es ideal para los intereses de las corporaciones económicas, que en parte requieren asalariados con nula capacidad reflexiva, y que de cierta manera garantizan la productividad a través del acondicionamiento; de ahí que podamos afirmar que lo que concebimos hoy como aula, responde a un espacio físico, pero también virtual, puesto ya no sólo al amoldamiento de conductas consideradas moralmente aceptadas por un colectivo social, sino que también es un espacio puesto “paulatina y progresivamente al servicio de los procesos de acumulación capitalista, en el cual es evidente el paso de la producción económica – manufactura – a la producción de la subjetividad” (Quijano, 2008, pág, 79)

Lo que comprendemos como aula tradicional, es un espacio que produce subjetividades y hace parte de la nueva forma de producción capitalista. Quijano afirma que ya no sólo el capitalismo produce mercancías sino también subjetividades; reiteramos que son sujetos más maleables y menos críticos, más consumidores, sobre los cuales el capitalismo por medio de la institución escolar, produce necesidades como lo que se ha venido llamando desde hace ya algunos años atrás: la educación para toda la vida; esto significa, que los individuos nunca terminan de capacitarse, deviniendo en consumidores de la industria educativa y con ello pasando más tiempo en lo que hoy también se denominan aulas virtuales, debido en gran medida a la masificación capitalista de lo educativo/escolarizado.

¿Cómo educar a los niños (as) y jóvenes en la democracia si por un lado la autoridad del maestro se justifica a través de convicciones que propenden por disciplinarlos en espacios de control como el aula, y por otro lado, si las aulas escolares se han convertido en un apéndice del capitalismo, produciendo subjetividades que mercantilizan su ser? Individuos anónimos, disciplinados y obedientes, que teniendo voz no son escuchados sino silenciados, un ciudadano consumidor e irreflexivo.

Es la tesis reproductiva que se pone en marcha en las aulas como espacios escolares, los cuales a decir de Giroux se les “debe considerar de un modo más instrumental y es preciso ponderarlas contra la necesidad de reproducir los valores, las prácticas sociales y las destrezas que se necesitan para el orden corporativo dominante” (Giroux, 1998, pág. 176). Estamos en sintonía con Giroux al pensarnos espacios antropológicos relacionales, como espacios coexistentiales, siendo estos espacios antropológicos, que producen una identidad en y por los relatos discursivos que en él circulan,

en los cuales hacemos el tránsito de la tolerancia a la pluralidad, pues todos los allí implicados son tenidos en cuenta para que les sea escuchado su relato, esto es sus angustias, sus opiniones, sus sentires; de ahí que lo que puede llegar a emerger son espacios en donde recibimos cierta alfabetización práctica de cómo escuchándonos y debatiéndonos podemos solucionar los conflictos, que en la mayor de las veces degeneran en violencia, por cuanto alguien que detenta el poder, hace uso de este a través de discursos o relatos de verdad que silencian y ocultan; de lo que se trata entonces, es de deconstruir los espacios escolares en donde se favorezca la expresión y se fortalezcan las competencias discursivas, más que imponer verdades absolutas. De esta forma es como consideramos que puede emerger una praxis democrática, en donde son los sujetos los que la hacen viable a través de sus interrelaciones, y no como espacio re-productor de morales y órdenes sociales.

### 3.2 LA TRAGEDIA DEL ACTOR



Tocar el tema de la libertad es un asunto polémico, en gran medida por lo polisémica que la palabra resulta en sí misma; sin embargo, nos ubicaremos a partir de la Atenas del siglo de Pericles, quien bajo su gobierno instauraría la democracia en la ciudad. Atenas era una ciudad que albergaba ciudadanos libres en la medida que estos podían participar, en las discusiones

que se daban en la asamblea y en el ágora.”Libertad significaba, pues, sustancialmente, participación en los asuntos públicos, derecho a tomar parte en las decisiones comunes, después de haber deliberado conjuntamente sobre las posibles opciones” (Cortina, 1997, Pág,231). De esta manera, sostenemos que la auténtica libertad es la libertad como participación; pero esto no basta, lo indispensable entonces será crear dichos espacios de participación, como lo afirma Cortina (1997), para que sea en estos espacios donde las personas involucrandose adquiera lo experiencial, o mejor aun, lo práxico de la libertad.

La libertad comprendida como emperia, es decir como experiencia, sólo adquiere un sentido político en la participación y en la toma de decisiones compartidas; el asunto de la libertad de los seres humanos radica principalmente en la capacidad de tomar decisiones y de responder por dichas elecciones, es lo que Arendt llama la capacidad de acción, la voluntad del poder hacer; pero esta capacidad de acción obliga a una necesidad de pensar para establecer criterios y posibles modos de actuar.

La libertad como condición de posibilidad en y para la emergencia de espacios democráticos, implica para la escuela seducir a los educandos para que participen en los asuntos públicos de la comunidad educativa a la cual pertenece; no obstante, la escuela ha caído en una modesta comprensión y vivencia de lo democrático a través de prácticas representativistas, que reproducen la mecánica partidista de lo global, en donde los estudiantes actúan por imitación, siguiendo las pautas actitudinales de los políticos de turno quienes poco cumplen sus programas de gobierno, ya que han hecho de la política y de la democracia, asuntos de gobernabilidad y de estrategia para conseguir votos; de esta manera, los estudiantes viven en el interior de

la escuela, algo así como un reforzamiento del desencanto, ya que lo político – democrático comienza a significar, y desde muy temprana edad, engaño y deshonestidad. Recordemos, pues, el bucle moriniano: si la democracia deviene en subproductiva, los ciudadanos devienen en subproductivos; si los ciudadanos devienen subproductivos, la democracia deviene subproductiva.

Siguiendo el orden de ideas, la participación en lo público deviene en libertad acontecimental, “lo cual exige ir más allá de la vida privada y comprometerse en la pública, que no es necesariamente la política, sino aquella en que los intereses de todos están en juego, y no sólo los privados” (Cortina, 1997, Pág, 234). Son estas palabras las que debemos seguir como pistas, para comprender la libertad como un asunto que implica corresponsabilidad, y no simple individualidad como lo enseñó la modernidad.

Si la libertad exige participación en la vida pública, y lo público produce la libertad, la escuela y sus espacios se deberán metamorfosear, para permitir que los sujetos vivencien la libertad a través de diversas estrategias pedagógicas, que hagan del aprendizaje de la libertad algo del orden de lo experiencial. De ahí que la libertad haga posible la aparición de los sujetos; una aparición al modo arendniano, esto es, una aparición como nacimiento, pero no en el sentido biológico, sino metafórico, ya que lo que ella sostiene, es que la libertad como condición humana, radica en la capacidad de iniciar algo nuevo, algo que debemos asumir y que nos impulsa a ser corresponsables; y es que para Arendt, el sentido de la política es la libertad, en otras palabras, es la capacidad de hacer algo nuevo en búsqueda de una humanidad más perfectible, de un mundo más humano. Por esta razón, seguimos señalando que la función social de la escuela y de la educación, es crear las condiciones para que el hombre se construya

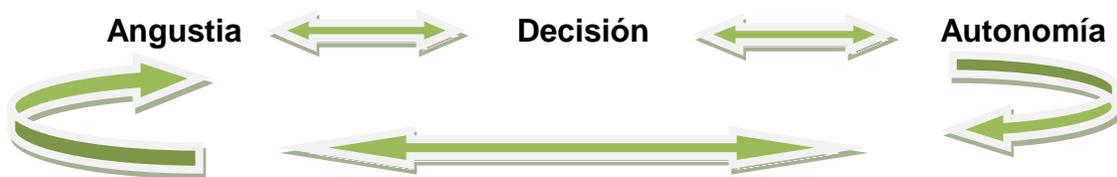
humano, a partir ya no de aulas geométricas, sino que por el contrario, sean las prácticas mismas las que potencien una deconstrucción de estos espacios, como espacios vitales coexistentes.

La libertad como participación provoca e impulsa al sujeto a tomar partido en situaciones puntuales de su cotidianidad, ya que la libertad que aquí insinuamos, no es una libertad desligada y privada, es una libertad que emerge en lo relacional, es decir, en lo dialógico. Tomar partido causa angustia, ya que para muchos es mejor que otro tome decisiones por él, para no verse comprometido y de esta forma librarse, paradójicamente, de la coresponsabilidad de la cual habla Cortina, como también librarse de la fatiga de tener que tomar cartas en el asunto, que es lo que propone Arendt. Lo cierto es que poco se vislumbra en la escuela una política de la angustia, es decir, de la tragedia, y es que la misma práctica como se ha desempeñado la función educativa, de tipo paternalista y asistencial, le ha ahorrado al estudiante la necesidad de angustia, de tener que dar el paso al frente, esto es, de cruzar la frontera que lo mantiene oculto y que lo invisibiliza como sujeto político – democrático, pero sobre todo, que le oculta su humanidad; hay que abrir el telón para que el sujeto a través de la experiencia democrática, se transforme en actor.

La democracia como estilo de vida requiere ser mantenida vigente, la dificultad radica en que como casi nadie en nuestras sociedades educan en la tragedia, es decir, en la necesidad angustiosa de tener que tomar decisiones posibles y válidas, somos nosotros mismos los que nos configuramos como actores en resistencia, al generar tensiones para no despojarnos de la facilidad de no tener que tomar decisiones, ya que como dice Zuleta (2001), provenimos de lo dogmático, de currículos ilustrados y

saberes que compiten por el estatus de ciencias, tenemos religiones que nos poseen y ellas nos practican, que nos hablan de un dios o varios dioses que ya nos han librado de nuestras propias fallas, por esta razón:

“Hay que comenzar por reconocer que la adhesión a la democracia sólo la lograremos en lucha con nosotros mismos: contra nuestra formación arcaica, contra nuestros anhelos de seguridad o de dogma, contra el afán de idealizar a alguien de tal manera que no nos quepan más dudas contra nuestra tendencia a despojarnos de la responsabilidad de la decisión y de la dificultad que implica el pensar por nosotros mismos”  
(Zuleta, 2001)

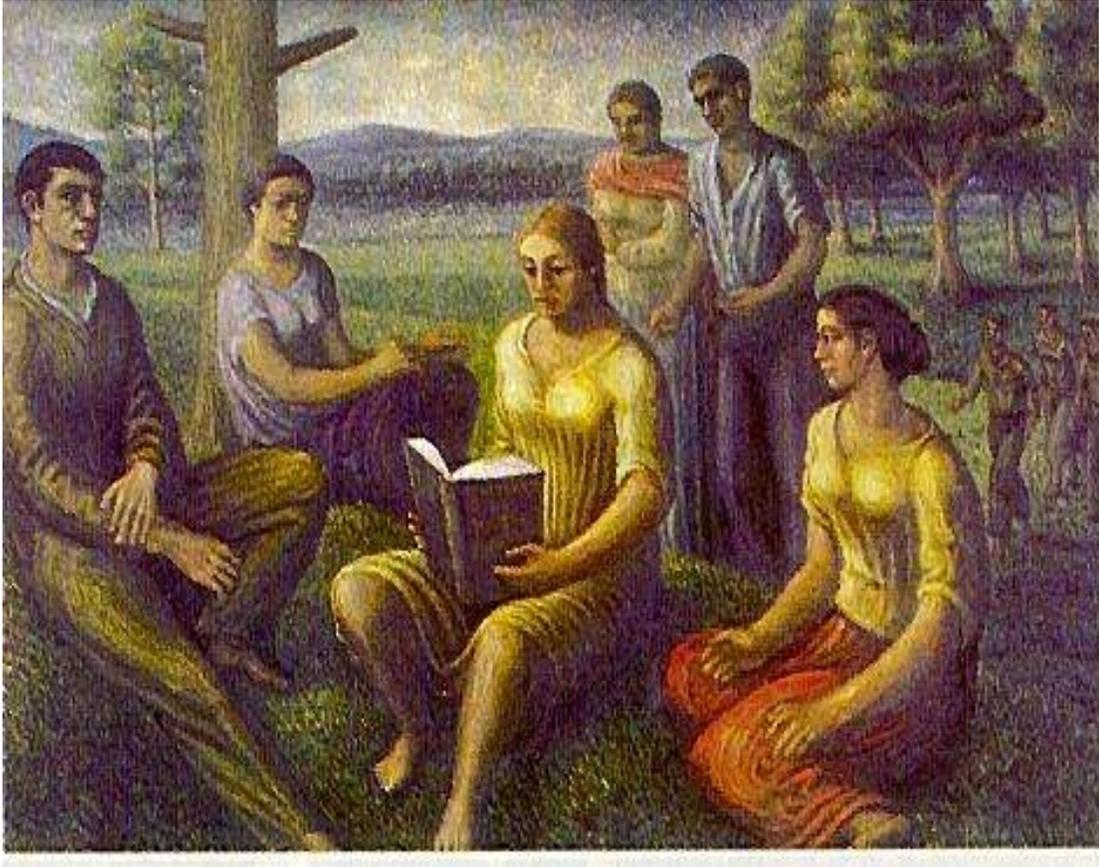


Se nos revela entonces el sujeto de nuestra obra dramática, y del sujeto de formación universal: un sujeto que en su cultura, al decir de Touraine, lucha y se resiste contra toda forma de poder y de opresión, que le impidan ser un sujeto autónomo, es decir, un sujeto que se resiste a lo determinado, como lo dice Zemelman (2002), y quiere tener vida conciente; una conciencia, diríamos con Cortina (1997), para que sepa identificar qué le hace ganar en humanidad y qué le sustrae en humanidad.

La función social de la educación y de la escuela como tal, están cargadas de una dimensión ético – político, ya que debe pretender gestar conciencias emancipadoras; la educación como un despertar, como un salir o extraer, como una nueva mirada. La educación en la formación democrática deberá

procurar sacar a los sujetos de su propia caverna y por que no como lo afirmaba Platon, de un estado de llenura.

#### 4. TERCERA ESCENA : LIBRETO FORMADOR

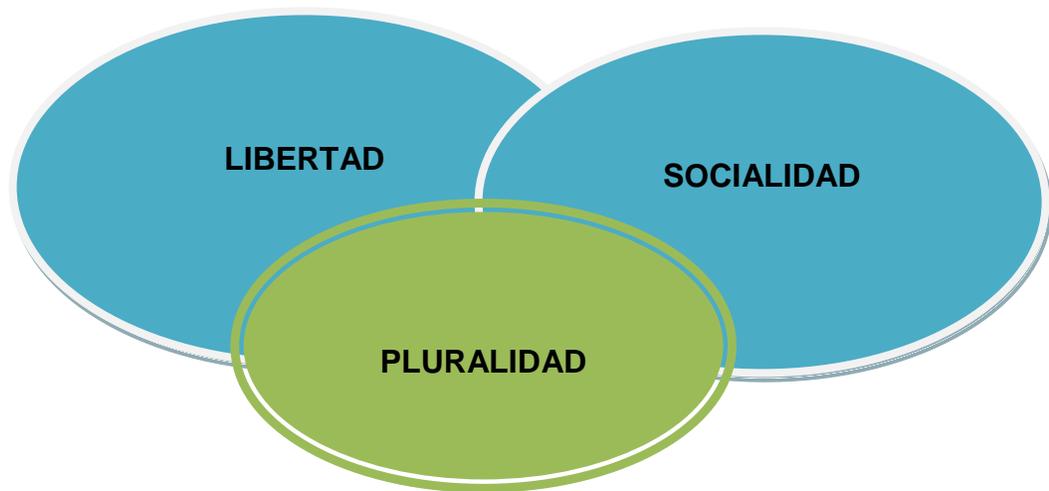


La maestra. Alipio Jaramillo

**“El hombre se ha hecho en el lenguaje, que ha hecho al hombre. El lenguaje está en nosotros y nosotros estamos en el lenguaje. Estamos abiertos por el lenguaje, encerrados por el lenguaje, abiertos a los otros por el lenguaje (comunicación), cerrados a los otros por el lenguaje (error, engaño), abiertos a las ideas por el lenguaje, cerrados a las ideas por el lenguaje.”**

**Edgar Morín**

## 4.1 ELENCO SOCIAL



### Las Palabras.

Todo lo que usted quiera, sí señor,  
Pero son las palabras las que cantan,  
Las que suben y bajan...  
Me prosterno ante ellas...  
Las amo, las adhiero, las persigo, las muerdo, las derrito...  
Amo tanto las palabras... Las inesperadas...  
Las que glotonamente se esperan, se escuchan,  
Hasta que de pronto caen...  
Vocablos amados...  
Brillan como piedras de colores,  
Saltan como platinados peces,  
Son espuma, hilo, metal, rocío...  
Persigo algunas palabras...  
Son tan hermosas que las quiero poner todas en mi poema...

**Pablo Neruda. Fragmento. "Confieso que he vivido".**

Alguna vez los socialistas científicos como Marx y Engels, plantearon que el lenguaje hablado y posteriormente el escrito, surgieron de la necesidad que tuvieron los primeros hombres en decirse algo. Primero fueron sonidos guturales que con el paso del tiempo fueron afinando el aparato resonador, hasta aparecer en este proceso evolutivo las palabras, que como dice Neruda son las que se hacen escuchar.

El hombre se ha hecho es en el lenguaje, esto es, que nuestra continua evolución está mediada por lo comunicativo, y es este aspecto el que marca nuestra humana condición comunicativa de socialidad. Para Cortina (1997), el ser humano como ser capaz de palabra, es ser capaz de socialidad y por consecuencia de convivencia. La palabra es en últimas, la que da el estatus de humanidad, ya que el hombre es el único animal que posee el logos, es decir, la palabra; “pero la palabra es para manifestar lo conveniente y lo dañoso, lo justo y lo injusto, y es exclusivo del hombre, frente a los demás animales, el tener, él sólo, el sentido del bien y del mal, de lo justo y de lo injusto, etc.” (Cortina, 1997, Pág, 45). No obstante, es necesario hacer algunas precisiones sobre la socialidad como cualidad de los seres humanos; como se mencionó al inicio del presente capítulo, la socialidad como capacidad para la convivencia emerge en la palabra; por lo tanto, la socialidad no es algo inmanente en el hombre, es más bien algo que se construye o que nace entre los hombres, no es un factor hereditario vinculado al orden de lo biológico, es un asunto cultural y por ende relacional de orden antropo – psico –social.

Los seres humanos somos asociales; esta es la crítica que se puede observar de Arendt a Aristóteles, para este último el hombre es zoón politikón, un animal que tiene como esencia lo socio – político, mientras que para la primera, el hombre construye su socialidad –otredad es mediante lo relacional en las palabras. Somos palabras y a través de ellas establecemos acuerdos, negociamos, nos abrimos al mundo, pero también nos cerramos, con ellas elogiamos, amamos, engañamos, perdonamos. Ahora bien, lo que sí hacen las palabras y en sí todo lenguaje, es empujarnos a asumir una actitud de apertura al mundo, de dejarnos tocar por

el otro en el lenguaje, o lo que expresan los teóricos de la Escuela de Frankfurt, reconocer al otro, al alter, como interlocutor válido que tiene el mismo estatus de humanidad que yo poseo, es decir, que su palabra es legitimada por poseerla y por su condición de humanidad; por lo tanto, dejarse hablar es “estar dispuesto a dejar valer en mí algo contra mí, aunque no haya ningún otro que lo vaya hacer valer contra mí” (Magendzo, 2004, Pág, 100)

Si las palabras son el fundamento de nuestra socialidad - otredad y de nuestra humana condición, son entonces ellas las que nos abren al mundo y requieren de nosotros una actitud de querer encontrarnos con el otro en las palabras, en el lenguaje. Dejarnos pues tocar por las palabras es reconocer la diversidad de cosmovisiones, de reconocer y comprender los sufrimientos de los otros, sus angustias, críticas, las comedias y fantasías; en fin, reconocer la diversidad, es tomar postura y disposición de escuchar al otro seriamente, es decir, de respetarlo. Si la democracia es un estilo de vida en donde reconocemos al otro como semejante y desemejante, la democracia implica entonces una actitud de respeto y de modestia para aceptar la pluralidad, ya que la democracia se nutre y nutre la pluralidad, siendo este movimiento recursivo pluralidad / democracia sumamente enriquecedor, asegurándonos y haciéndonos ganar en incertidumbre, puesto que nuestra “propia visión del mundo no es definitiva ni segura, porque la confrontación con otras podría obligarme a cambiarla o a enriquecerla; que la verdad no es la que yo propongo sino la que resulta del debate, del conflicto; que el pluralismo no hay que aceptarlo resignadamente sino como resultado de reconocer el hecho de que los hombres, para mi desgracia, no marchan al unísono como relojes” (zuleta, 2001).



Resulta importante el hecho de reconocer que la pluralidad no se fundamenta ni en la resignación ni en la tolerancia de aceptar toda la diversidad, diremos más bien, que la pluralidad se fundamenta es en la alteridad, en dejarnos tocar por el otro en las palabras; de ahí, que la pluralidad no es tolerancia vacía, ya que podemos reconocer al otro como desemejante y sin embargo no dejarnos tocar por sus palabras; por consiguiente; el tema de la socialidad y la pluralidad no es un asunto de tolerancia sino de alteridad, es decir, de comprensión. Como lo afirma Arendt (1997), uno de los grandes aportes del mundo griego fue mostrarnos que la democracia no se limita a asuntos de gobernabilidad, sino que esta es un estilo de vida que se basa en parte en el logos (la palabra), para comprender al otro, para mirar el mismo mundo desde múltiples ángulos, que pueden ser opuestos y distintos; por lo tanto; la pluralidad es una actitud, más que un reconocimiento estatal, es actitud de apertura que requiere de espacios de visibilidad para revelarnos mediante la palabra.

Los espacios de visibilidad como ya los hemos mencionado en capítulos anteriores son los espacios públicos, comprendiendo lo público como espacio relacional que se cumple por la palabra; consecuentemente, la pluralidad requiere entonces de cronotopos, es decir, espacios de tiempo o momentos relacionales que devengan en topológicos, espacios existenciales donde enunciamos en y por la palabra. Por consiguiente, dichos espacios crono- topo- lógicos son inclusivos, donde de cierta forma aprendemos a

coexistir; de lo que se trata es de comprender que los espacios antropológicos relacionales de aparición discursiva, lo son en la medida en que son espacialidades creadas a partir de los relatos que en ellas se dan, a través del uso del logos; es el logos (la palabra) la que configura estos nuevos espacios como espacios de tiempo (cronos), tiempo que es humano porque es narrado. Por consiguiente, los espacios democráticos que emergen son un **tiempo** que puede ser relatado mediante las competencias discursivas.

El interés gnoseológico de la obra en su trayecto indagatorio, sobre las condiciones que posibilitan reconfigurar el aula como espacio democrático emergente, invita a una deconstrucción del aula; no obstante, aunque el término deconstrucción lo emplearía Derridá para hablar de las formas en que un concepto se ha construido históricamente, pero que dichos conceptos distan en la realidad de la significancia y el sentido de este como tal, la deconstrucción a la que nos referimos se relaciona es con una nueva manera de representarnos la escuela y desde luego el aula, ya no como espacios de control físico/psico rígidos, en donde los estudiantes aprenden a comportarse a través de mecanismos disciplinarios, sino que por el contrario, nos soñamos con una nueva y posible forma de comprender y de representarnos los espacios escolares: **como espacios crono/antropo/topo/lógicos**: espacialidades creadas en un tiempo relatado mediante competencias discursivas que ponen a los sujetos en un contemplarse / examinarse mediante los discursos que hacen circular.

Los espacios crono/antropo/topo/lógicos como los denominaremos desde ahora, son así mismo un intento por construir nuevas estructuras ideales de

la forma como históricamente se han simbolizado los espacios escolares. Y es que el sólo hecho de nombrar por ejemplo la palabra “aula”, causa cierto escozor en quien la nombra y en quien la escucha, pues históricamente como lo hemos mostrado en la indagación, las aulas se han configurado como espacios no escenarios, espacios del anonimato donde factores como la voz, lo público, la libertad y la socialidad, han permanecido ocultos tras un gran telón discursivo y práctico, que ha imposibilitado dar ese paso para que emerja la humanidad de los sujetos de formación.

Por espacios crono/antropo/topo/lógicos, lo que pretendemos es crear un nuevo imaginario, una deconstrucción en la representatividad de los espacios escolares; de ahí, que “hablamos de imaginario cuando queremos hablar de algo inventado (...), o de un deslizamiento, de un desplazamiento de sentido, en el que unos símbolos ya disponibles, están investidos con otras significaciones que les son normales o canónicas” (Castoriadis., 2007, Pág, 204). Lo ideal y la esperanza que nos moviliza, es darle un nuevo sentido a lo educativo y a la escuela desde sus propios espacios, sentido que parte desde el lenguaje que proponemos pero que esperamos sea materializado en las prácticas pedagógicas.

Lo que pretendemos a continuación es analizar cuales son los factores que causan resistencia en los espacios escolares para que estos devengan en crono/antropo/topo/lógicos. Si la diversidad de cosmovisiones requiere de la pluralidad como una actitud de apertura y de dejarnos tocar por las palabras, si la pluralidad necesita de la diversidad que deviene en incertidumbre, cabe preguntarnos si la escuela está dando cabida sólo a la diversidad en una

cohabitancia anónima, o si por el contrario, está potenciando la pluralidad en una coexistencia donde aprendamos no sólo a vivir sino a convivir.

Es evidente que en el caso de Colombia, a causa de los conflictos armados con grupos al margen de la ley, el problema de la tierra que se ha acrecentado por factores como el narcotráfico y los problemas ambientales ocasionados sobre todo por las fuertes lluvias, hacen de la población colombiana, una comunidad en constante nomadismo, del campo a las ciudades, de las ciudades de vuelta al campo, de una ciudad a otra, o el nomadismo dentro de las mismas ciudades, el cual además de tener causas como al violencia armada y los problemas ambientales, se suma el desempleo que sufre gran parte de la población. La escuela se ha convertido de cierta manera como una “casa del perigrino” donde llega toda esta diversidad que por lo general siempre se ha movilizado por causas violentas; como lo afirma Morín (2002) es la forma como se vive actualmente la edad de hierro planetaria de forma local; la conquista del planeta que inició en 1492 tuvo y tiene aun un desarrollo violento:

“La era planetaria se abre y se desarrolla en y por la violencia, la destrucción, la esclavitud, la explotación feroz de América y del África. Es la edad de hierro planetaria, en la que aún nos encontramos” (Edgar Morín, 2002, Pág, 62)

Después de los movimientos de conquista y colonizadores por parte de las llamadas naciones potencias, el planeta se amalgama en un mestizaje que aun hoy trata de levantarse como el Ave Fenix de las cenizas que dejaron estos movimientos europeos: indígenas reclamando tierra, campesinos que viven en una pobreza de ficción pero realista, negritudes golpeadas por el

olvido estatal ... todos llegan a la escuela. La escuela es algo así como un refugio, un hogar de paso mientras los individuos pueden volver a sus lugares de origen, muchos otros deciden quedarse.

La escuela pública, la que es más fácil acceder por los bajos costos educativos, es una escuela con gran movilidad de su población; por eso, los maestros como agentes de la educación debemos tomar conciencia que la escuela ya no es sólo un lugar donde se asiste a aprender temáticas, sino que además se asiste para aprender a cohabitar y para aprender a coexistir. El reto para la escuela es incluir la pluralidad que a ella llega.

De acuerdo a las experiencias que como maestros tenemos, las escuelas en Colombia son inclusivas en la medida que facilitan la vinculación de los niños(as), jóvenes y adultos al sistema escolar, pero luego dentro de su misma dinámica organizativa y funcional, la escuela deviene en excluyente, pues es una educación que no es igualitaria en las diferencias, y en donde lo curricular no da cabida a la diversidad; por el contrario, lo que se busca es una estandarización del conocimiento ¿qué acciones deberá entonces emprender la escuela, sobre todo la de las grandes ciudades, para incluir y para mediar toda la pluralidad cultural que en ella cohabita?

En realidad lo que estamos observando, es que la escuela desde hace mucho como institución, está agenciando unos aprendizajes tendientes a formar un tipo de ciudadano estandarizado, emprendedor, con competencias laborales y bilingüe, es decir, una escuela que agencia y reproduce modelos políticos – económicos globales, pero tiende a olvidar lo local.

Estandarizar la pluralidad son formas ocultas de violencia que generan más violencia; Magenzo citando a Levinas confirma lo dicho por Morín al decir que “reducir al otro a mí mismo es no sólo violencia sino dominación, es ejercer sobre el otro un poder indebido y arbitrario es en definitiva, aniquilar la diversidad subsumiéndola a la homogeneidad” (Magenzo, 2004, pág, 100); sin embargo, el mundo humano es un mundo de pluralidades, los europeos lo descubrieron a partir de los viajes de Colón a América, el mundo dejó de ser representado para ellos ya no como euroasia, a partir de ahí, se descubre y se toma conciencia de la diversidad planetaria, pero esta no fue reconocida en la mayoría de los casos, no se legitimo esta diversidad, por ende, no devino en pluralidad sino en violencia.

La colonización y el reparto de África en el siglo XIX, así como la colonización de la India y los campos de concentración de la Alemania Nazi del siglo XX, son los testigos y a la vez la evidencia histórica más latente, de cómo el hombre bajo cegueras mentales e intelectuales, puede llegar a tratar de extinguir la especie homo. Ya Darwin lo había demostrado, al expresar que todos los hombres procedíamos de un antepado común; en otras palabras, lo que debemos comprender es que todos los hombres somos una gran familia cohabitando la misma casa, que por cierto es muy pequeña y que está ubicada en los suburbios de una galaxia, esta casa es nuestro planeta; de lo que se trata es de aprender a coexistir, hacer de esta casa un espacio topológico, en donde las estrategias discursivas son las armas que impiden la violencia y el uso de la fuerza.

Las cegueras mentales e intelectuales en palabras de Morín, traen como resultado lo dogmático, doctrinas que en algún tiempo justificaron la barbarie,

y que asumiendo posturas egocéntricas se ilusionaron como los poseedores de la verdad y del conocimiento científico, creando así una falsa división de la especie homo, entre quienes poseen conocimientos positivistas, verdades universales y paradigmáticas, y entre humanimales, como los denomina Cortina, hombres semi humanos – semi animales, a los cuales es necesario mentalizar para que se conviertan en plenamente humanos:

“No caminarás en cuatro patas; ésa es la Ley. ¿Acaso no somos hombres?

No sorberás la bebida; ésa es la Ley. ¿Acaso no somos hombres?

No comerás carne ni pescado; ésa es la Ley. ¿Acaso no somos hombres?

No cazarás a otros hombres; ésa es la Ley. ¿Acaso no somos hombres?”

(Cortina., 1997, Pág, 15)

La mentalización y el castigo son los elementos que históricamente los mismos hombres hemos empleado para controlar la pluralidad, y mantenerla en solo diversidad, como desemejanza. Pero vale preguntarnos ¿qué de todo esto ha recogido la escuela en su práctica educativa, en lo referente al manejo de la diversidad? La escuela a través del currículo a dado mayor relevancia a la racionalidad positivista y etnocéntrica; en nuestros textos de historia siempre hablan los vencedores y no los vencidos, las clases de religión por lo general tienden a estar enfocadas hacia el cristianismo, religión extraña para otro extraño que llega del resguardo indígena a la ciudad por motivos de violencia; una clase de ciencias políticas y económicas que orientadas bajo modelos económicos neoliberales, continúan

reproduciendo el discurso de que los recursos naturales son la fuente de la riqueza, y que son objeto de tratados de libre comercio; discurso extraño para otro extraño, que se representa la tierra como una madre que no se puede nunca negociar, por que es su vida. Una nueva clase llamada Cátedra Empresarial, en donde se intenta mentalizar a los niños (as) y jóvenes de que el “buen ciudadano” es aquel que tiene las competencias para ingresar al mercado laboral y quien es potencialmente productivo, pero que en la práctica contextualizada, se encuentra con formas de subempleo que lo empobrecen cada vez más.

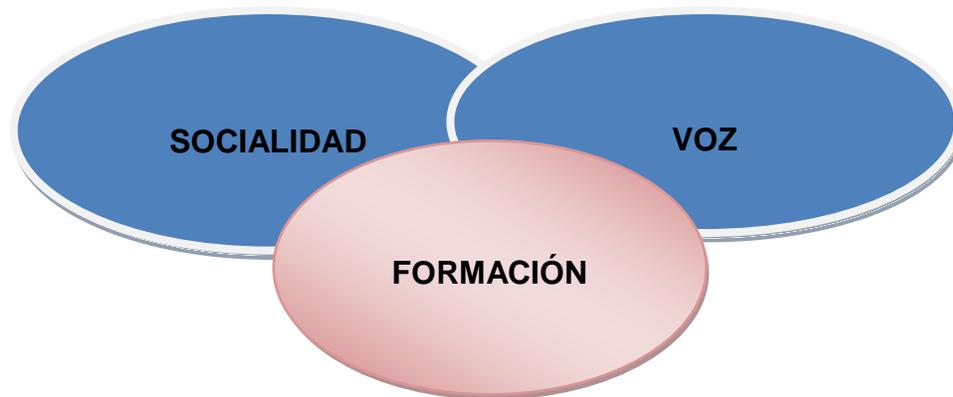
Dicho lo anterior, el currículo es una herramienta persuasiva que intenta por un lado estandarizar el ciudadano ideal a través de la mentalización, en donde la escuela incorpora la diversidad y tiende a homogenizarla haciendo del otro un igual; por ejemplo, “para muchos indígenas la educación supone aún, un forzado desaprendizaje de su propia cultura y un abandono total, de su lengua materna” (Magendzo, 2004, pág, 82); por consiguiente, estado, sociedad, educación, escuela y cultura en la práctica reconocen la diversidad pero poco asumen la pluralidad.

Si la pluralidad es elemento de tensión para una cultura democrática, nuestra democracia es una ilusión frente al paisaje de acontecimientos que vivimos. Touraine (1994) ve posible una cultura democrática sólo si somos capaces de reconocer en el otro lo universal y lo particular , o como lo señala Morín (2003), si somos capaces de reconocer y aceptar en el otro lo semejante y lo disemejante. Como estilo de vida, la cultura democrática se debe vivenciar en la institución escolar, siendo la escuela el espacio crono-topo-lógico que potencie y mantenga vigente esta actitud pluralista.

De acuerdo a las dinámicas sociales que movilizan la escuela actual, esta pasó de ser ya no un lugar de poblaciones estudiantiles estables y homogéneas, procedentes de la misma comunidad, donde se educaban las familias generaciones tras generaciones, y en donde los maestros por lo general pertenecían a la misma comunidad, todos eran vecinos. Por el contrario, los maestros que se vinculan a la educación estatal, en el caso de Colombia, proceden de regiones bastantes alejadas, el estado así lo ha permitido, como también ha permitido, y exigiendo además, vincular bajo ciertas facilidades y con prelación a la población desplazada por la violencia. Esta situación más que verla como una dificultad, es una oportunidad para hacer de la escuela, una escuela arcoiris, policromática, polifónica, polisemántica... plural. Pluralidad que permita pasar de los desencuentros a los encuentros, en donde se fortalezcan procesos democráticos mediados en el lenguaje de las voces, en lo público como lo relacional, en la libertad como lo participativo y en la socialidad como constructo de humanidad; es una nueva pedagogía que potencia el encuentro.

Una escuela que de cabida no solo a la diversidad, sino que en un movimiento de recursividad de entrada a la pluralidad en la alteridad; de ahí, surge el hecho que la escuela no es democrática por naturaleza, son más bien los procesos que ella genera y moviliza, los que la reconfiguran y la resignifican, haciendo de la práctica educativa que en ella se da, unos aprendizajes significativos que parten de la experiencia, de lo acontecimental, entre unos personajes que interactúan, y que reorganizan el nuevo elenco social de un futuro muy próximo.

## 4.2 PERSONAJES INTERACTUANTES... EL ACTOR QUE SE NARRA



Si la democracia es un estilo de vida que se aprende ya no sólo desde los textos y desde lo conceptual, es necesario por lo tanto, repensar otra forma de pedagogía que conduzca la formación democrática hacia lo experiencial. Hablar de lo experiencial resulta pertinente si reconocemos que todo auténtico aprendizaje se da en la experiencia, en lo vivido. Pero debemos por una parte evitar caer en el error de comprender la formación democrática como un falso empirismo, es decir, como una práctica que carece de toda reflexión, en un hacer sin ninguna

intencionalidad pedagógica.

Si volvemos la mirada hacia muchas de las prácticas educativas de los maestros, observamos que esa obsesión por el “cómo enseñar” precede a la pregunta que nos deberíamos hacer: “¿Cuál es la intencionalidad pedagógica?” La pregunta por el “cómo” pone en evidencia la preocupación por el hacer, por lo práctico, dejando de lado la reflexión sobre el “porqué lo hacemos” y hacia dónde queremos ir. De ahí que muchas de las prácticas docentes se puedan catalogar como no – prácticas, por cuanto son prácticas educativas no reflexionadas, y en donde como ya lo mencionamos, son los textos los que le plantean a los maestros un recetario del cómo.

Decir que la formación democrática se debe asumir desde lo experiencial y no sólo desde lo conceptual, implica por otra parte superar la visión de que para mejorar en este aspecto, todo depende de un cambio curricular en lo que se refiere a los contenidos. Consideramos que el primer paso para gestar desde la escuela una auténtica formación democrática, que transgreda los formatos culturales como la sociedad se la ha representado, es tomando conciencia de la necesidad de una pedagogía que conciba la formación humana no en términos de socialización, sino en términos de socialidad / otredad. Otredad como capacidad de coexistir que se logra mediante la voz, la cual se hace escuchar a través de la palabra hablada o escrita.

Una pedagogía que re - oriente la formación democrática mediante la potenciación de facultades humanas como lo son la otredad y la voz, en verdad no es nada del todo novedoso; Platón en la Apología nos muestra un

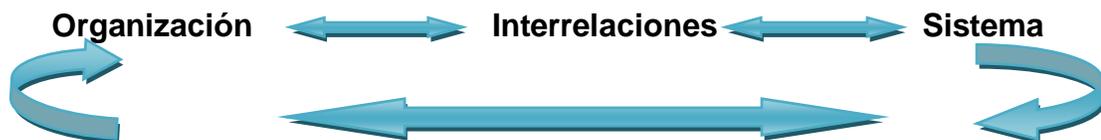
Sócrates que se vale para su defensa en la voz como único recurso para hacerse comprender y para dirimir en una situación conflictiva, entre él, sus acusadores y la asamblea en general. Lo novedoso es pensar una pedagogía en términos humanísticos, una pedagogía que asume el papel de potenciadora de lo humano de lo humano, que previene formas simbólicas de exclusión y de rechazo como la indiferencia, la no alteridad, la intolerancia, la no pluralidad. De lo que se trata, en otras palabras, es hacer de lo democrático un asunto más pedagógico, a través de “formas de pedagogía que traten a los estudiantes como sujetos críticos” (Giroux, 1997, Pág, 178) o como lo manifiesta Morín, una pedagogía democrática y una democracia más pedagógica, que no es la ley de la mayoría, pues esta vendría a ser sólo el último recurso, que “permite que la múltiple diversidad de opiniones se exprese y se confronte, no de una manera física, como ocurriría en una batalla violenta, sino a través de la polémica, de la discusión, en foros, parlamentos etc” (Morín, biblioteca de complejidad); en resumen, nos pensamos una pedagogía de la formación democrática, que haga posible la coexistencia, los encuentros relacionales en un mundo amalgamado, de probabilidades infinitas, un mundo de suma cero en donde más que certezas y verdades incuestionables, lo que se debe cultivar son las incertidumbres pero no la guerra y toda forma de violencia.

Si la democracia ha de aprenderse a través de la socialidad / otredad y la voz, consideramos oportuno el aporte que Arendt hace al respecto, ya que aunque no lo hace explícito en su discurso, da algunas pistas para pensar una formación democrática guiada por una pedagogía que le de mayor relevancia a la acción y al discurso. Si el hombre, mejor aún, si nosotros somos capaces de socialidad es por que somos capaces de acción y dicha acción la revelamos acompañada de la voz, es decir, del discurso. Capaces de actuar para Arendt (2004) no es otra cosa que ser capaces para tomar

iniciativa y de realizar lo improbable, pero es el sonido de la voz la que nos revela, el discurso, las palabras habladas o escritas, las que nos muestran y revelan nuestra intencionalidad; por consiguiente, “la acción, a diferencia de la fabricación, nunca es posible en aislamiento; estar aislado es lo mismo que carecer de la capacidad de actuar” (Arendt, 2004, Pág, 216) Lo que pretendemos mostrar, es que si la formación democrática se debe desplazar de la supervaloración de lo conceptual, hacia la valoración de lo experiencial como acción, la formación para la cultura democrática se deberá representar bajo la alegoría del mito de la caverna, es decir, una formación como salida, como exterioridad, en donde mostramos nuestro yo, como en el teatro cuando los actores cruzan la frontera que es el telón y se hacen públicos, revelando en el actuar y en el drama la identidad del personaje; formación como natalidad al decir de Arendt.

Así como el escenario teatral cobra sentido a partir del momento en que los personajes comienzan a interactuar, así también la formación democrática cobra sentido en espacios de aparición, el papel de la pedagogía debería apuntar a crear espacios de aparición, sin olvidar que “el espacio de aparición cobra existencia siempre que los hombres se agrupan por el discurso y la acción (...)” (Arendt, 2004, Pág, 225). Esta es otra pista en Arendt, y es que los espacios escolares no se reducen a las aulas, ni a los auditorios, ni a las bibliotecas, por el contrario, un espacio escolar es un espacio crono – topo- lógico que cobra existencia siempre que haya una intencionalidad pedagógica, es decir, formativa, y que tiene como una de sus intencionalidades la de agrupar por el discurso y la acción. Esta intencionalidad de agrupamiento, nos conduciría a espacios democráticos emergentes en donde vemos posible que los estudiantes, educadores, padres de familia puedan, haciendo escuchar su voz, solucionar situaciones conflictivas que se presentan en su comunidad educativa. Estos espacios de

encuentro discursivos, más que ser espacios físicos propiamente hablando, son espacialidades, de ahí la palabra topológica, ya que “este espacio no siempre existe, y aunque todos los hombres son capaces de actos y palabras, la mayoría de ellos (...) no viven en él” (Arendt, 2004, Pág, 225); por consiguiente, es la organización de las personas las que crean esta especialidad y que de lo que se trata, es de pensar de otra manera el espacio escolar superando la visión de la ciencia clásica, que operó bajo la perspectiva de objetos aislados, “en esta visión el objeto existe de manera positiva, sin que el observador/conceptuador participe en su construcción con las estructuras de su entendimiento y las categorías de su cultura” (Morín, 1997, Pág, 117). Hanna Arendt, pero sobre todo Edgar Morín nos recuerdan el concepto trinitario de organización que es el transforma, produce, reúne y mantiene:



La nueva forma de comprender los espacios escolares como sistemas participativos, productos de las interrelaciones dadas en la acción y el discurso de los individuos, devienen en una organización democrática que une, integra e incluye a los individuos en dicha forma organizativa interrelacional.

Ya se dijo como una pedagogía que propenda por una formación democrática deberá procurar por un lado, la creación de espacios de

aparición topo/lógicos, pero por otra parte, estos espacios se ubicarán no sólo en cualquier lugar sino en todo tiempo, es decir, momentos relacionales, espacios de tiempo o crono/lógicos.

Es así como el discurso configura un cronos, un momento de relación en el discurso, discurso que se hace relato y relato que se hace tiempo por que es narrado; narramos nuestras acciones pero también otros, para los que somos públicos, nos narran. En síntesis, hay una necesidad de una pedagogía de la narración, de un libreto formador que posibilite el acontecimiento como experiencia del lenguaje en donde nos podamos contar y que nos cuenten, y que además construya los nuevos espacios crono/antropo/ topo- lógicos en los cuales pongamos en escena nuestras vidas como un texto:

“...como todo texto el texto que es nuestra vida puede ser objeto de interpretaciones múltiples(...)El sentido de un texto no se da de una vez para siempre. Es preciso confrontar el texto de mi vida con el texto de otras vidas. La experiencia interpretativa es fundamental para dar sentido a la experiencia” (Mélích, 2000, Pág,109)

Es la experiencia del narrarnos la que nos permite una formación democrática, donde la pluralidad es la regla y no la excepción, y en donde es posible ejercitarnos en el papel de ser intérpretes de los otros; es la experiencia de la interpretación que deviene en en una hermeneutica de la democracia.

La nueva pedagogía que proponemos, no es otra que una pedagogía que incluyendo pluralidad y libertad haga de la formación democrática una hermenéutica democrática, en donde, a través de la experiencia del narrarnos mutuamente podamos ejercitar la interpretación en clave de alteridad. Desarrollar estas competencias sociales es contribuir a superar lo que Morín llama la “edad de hierro planetaria”, en donde el otro es visto como el enemigo y no como el diferente a mí. Así mismo, esta pedagogía potencia formas para resolver conflictos al interior de la escuela y de la comunidad educativa, ya que por lo general, es el mundo de los adultos, quienes por medio del arbitraje, median ante las situaciones conflictivas.

Finalmente, diremos que la formación democrática está mediada por unas prácticas pedagógicas democráticas, las cuales en su misma dinámica producen la democracia como cultura, como estilo de vida en espacios crono/antropo/topo/ lógicos, donde narrándonos ganemos en experiencia no sólo de cohabitar sino de coexistir más humanamente.

## 5. ACOTACIONES



Hemos visto como desde lo curricular se ejerce cierto tipo de dominación, en la medida que la escuela pretende desde la parcelación de los saberes, homogenizar cosmovisiones y conocimientos, en una sociedad planetaria cada vez más diversa y que requiere ser más plural, más democrática. Esta situación que vive la escuela es una confrontación entre lo pedagógico y la gestión administrativa del currículo. Si por pedagogía entendemos la reflexión sobre la formación

humana, esta reflexión no se puede quedar en la teorización de la práctica educativa, si no que por el contrario debe infiltrar su discusión en dicha práctica; por esta razón, “la Pedagogía no es sólo un discurso acerca de la enseñanza, sino también una práctica cuyo campo de aplicación es el discurso” (ZULUAGA, 1999.) Sin embargo, el discurso pedagógico a degenerado en una supervaloración de lo conceptual, dejando en un segundo plano lo actitudinal, es decir, el actuar mismo del estudiante como protagonista de su formación; recordemos que a la escuela no sólo se asiste a aprender unos conceptos, sino que también se asite a convivir.

Esta supervaloración de lo conceptual sobre lo actitudinal, pone en tela de juicio la tan mencionada “formación integral” del ser humano. Estas incoherencias son a nuestro ver, la incompatibilidad que se produce entre una pedagogía de la gestión, preocupada por los buenos resultados que deben alcanzar las instituciones escolares en evaluaciones internas y externas, llamadas también estatales, y una pedagogía crítica preocupada no sólo por lo conceptual, sino que además tiende a posibilitar las condiciones para que la escuela se reconfigure, y deconstruya sus espacios en crono/antropo/topo/ lógicos.

Existe pues un fuerte arraigo cultural que pone su impronta en las prácticas educativas de los maestros, impronta que alegorizan las acotaciones que se emplean en los libretos teatrales, en los cuales se le indica al actor la acción que debe ejecutar en su representación. En otras palabras, los maestros no asumimos un papel protagónico transformativo de las prácticas educativas, un auténtico performance; por el contrario, nuestro papel es una mera representación de lo que indican los textos escolares, y ahora la internet en la actual sociedad de la información. Esta situación la plantea Zuluaga:

“ En nuestra sociedad se ha destinado al maestro a la adecuación del discurso de los manuales de ciencias, según la edad de los sujetos que aprenden, para hacerlo comprensible, dosificarlo y calificarlo, y desde estas formas de trabajo en la enseñanza, se ha instituido para el maestro una forma de relación con los discursos de las ciencias y de los saberes; en general, con el conocimiento: hablo de adecuación del discurso de los manuales, por parte del maestro, porque en nuestras prácticas pedagógicas los manuales de ciencias son el recurso didáctico más usado. Aun para la tecnología educativa, los manuales son los contenidos que se procesan en objetivos instruccionales, reduciendo la

enseñanza de las ciencias a procesos de aprendizaje”  
(Zuluaga., 1999, Pág, 156)

Se hace evidente entonces que las pedagogías basadas en la gestión y la eficiencia, organizan la vida escolar de tal forma que los que piensan la educación son otros sujetos, que de cierta manera “libretean” a los maestros sobre qué hacer, cómo hacerlo, qué estrategias utilizar, cuánto tiempo emplear, qué objetivos alcanzar, qué evaluación aplicar etc. De acuerdo a esto, los maestros más que intelectuales transformativos, como lo propone Giroux (1997), terminamos siendo ejecutores, actores pasivos de nuestra propia arte; y ¿ por qué esta pasividad? Pensamos que en parte es por la misma formación que recibimos los educadores en la escuela de educación superior, en donde las prácticas pedagógicas se limitan al cómo enseñar; pero también debemos admitir, que otro factor que alimenta esta pasividad es la comodidad de la que muchos educadores prefieren no salir, la comodidad de no tener que reflexionar su quehacer, dejándole la reflexión a otros “expertos”.

El texto escrito y ahora la internet han sido los materiales desde donde el maestro y la escuela soportan la información. La ilusión de que el uso de las Tics en la escuela hace a los educadores y a la educación de cierta forma más novedosos y revolucionarios, la verdad es que su uso por sí solo no deviene en formación de alta calidad. De ahí que ya algunos mencionen el concepto tecno – utopía, para hacer referencia a la deficiente representación que los educadores nos hemos formado de las Tics, al idealizarnos un educando capaz de buscar y procesar información en los textos físicos y virtuales; eso está bien, pero queda el vacío político en lo pedagógico, es decir, “ servirse de formas de pedagogía que traten a los estudiantes como

sujetos críticos, hacer problemático el conocimiento, recurrir al diálogo crítico y afirmativo, y apoyar la lucha por un mundo cualitativamente mejor para todas las personas” (Giroux, 1997, Pág, 178). Vivimos en una era de revoluciones tecnológicas, de la aceleración de la información, de uso masivo de ordenadores y de redes virtuales; pero nos falta aun construir una sociedad de la comunicación que disminuya toda forma de violencia a nivel planetario. Si el modernismo puso su fe en el progreso de la razón, hoy esa fe se ha desplazado hacia la tecnología; no obstante, nos falta mas esperanza en la comunicación que esta tecnología puede llegar a construir.

Bajo enfoques pedagógicos gestionantes es como se ha pensado la formación democrática. Si bien es cierto que la democracia se aprende, esta más que aprenderse como concepto, la democracia es una estilo de vida que se apropia en el discurso y en la práctica; consecuentemente, la democracia se aprehende como experiencia en la vida misma de la escuela, de la familia, de la comunidad en general. No obstante, cuando se observan los contenidos académicos de las áreas del conocimiento como ética y valores, constitución política y democracia, así como la de competencias ciudadanas, lo que se encuentra es que estas se abordan desde un cúmulo de conceptos, desde los significados de estos, muy alejados de experiencias cercanas de los estudiantes que les permitan una apropiación de tales conceptos.

Como se puede observar, la primacía de lo conceptual en lo que se refiere a la formación democrática esconde en palabras de Magenzo ( 2004) modalidades de formación bajo concepciones patriarcales y científico – racionales que se preocupan por “la comprensión Constitucional de la

Política, la estructura de los poderes del Estado, haciendo hincapié en el sufragio universal como la base política de la democracia” (Magendzo, 2004, Pág, 33), concepción patriarcal que no trasciende y que se limita en los asuntos de por qué votar, quienes pueden hacerlo, cómo es el tarjetón electoral etc; es un anclaje en la comprensión de la política entendida como politiqué. Por otro lado, la concepción científico – racional proyecta el desarrollo tecnológico como elemento de progreso social; por este motivo, el papel de la reflexión pedagógica, de la educación y de la escuela es “incorporar al individuo al crecimiento tecnológico y económico poniendo mayor énfasis en las actitudes socialmente valiosas” (Magendzo, 2004, Pág, 34) Esta situación reorienta la manera como se piensa lo educativo y el papel de la escuela, produciendo una crisis de humanidad , que se revierte en el complejo social, ya que cada vez más nos volvemos más económicos y menos políticos; crisis de humanidad que hace que perdamos nuestro estatus de humanidad, que con Arendt compartimos, es la capacidad de contemplar y de examinar las condiciones en que se despliega nuestra humanidad, y que las ponemos de manifiesto en la palabra y en lo público. Esta condición de humanidad que debemos rescatar es el *anthroopos* del que habla Platón, es decir, la cualidad del hombre como único animal que contempla, examina y da razón de lo que ha visto y vivido en el gran teatro de la vida.

## BIBLIOGRAFIA

- Arendt, H.** (1997). ¿Qué es política? Barcelona: Paidós.  
(2004). La condición Humana. Buenos Aires: Paidós.
- Augé, M.** (1992). Los no lugares. Espacios del anonimato. Barcelona.: Gedisa.
- Bauman, Zygmunt.** (2007) Los retos de la educación en la modernidad líquida: Barcelona. Gedisa.
- Cajiao, F.** (1994). Poder y justicia en la escuela colombiana. Bogotá.: Fundación FES.
- Castoriadis., C.** (2007). La institución imaginaria de la sociedad. Buenos Aires.: Tusquets Editores.
- Ciurana, E.** (2008). Introducción a la filosofía de las ciencias Sociales y Humanas. Manizales: Universidad Católica de Manizales.
- Cortina., A.** (1997). Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía. Madrid.: Alianza editorial.
- Deleuze, G.** (1999). Conversaciones. Valencia, España: PRE- TEXTOS.
- Foucault, M.** (1992). El orden del discurso. Buenos Aires: Tusquets.  
(1996). Vigilar y Castigar. Madrid: Siglo veintiuno editores.
- Giroux, H.** (1993). La escuela y la lucha por la ciudadanía. Madrid: Siglo veintiuno editores.  
(1997). Los profesores como intelectuales transformativos. Temas de educación. Barcelona.: Paidós.
- Gómez, J.** (2002). La construcción del conocimiento social en la escuela. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Larrosa, J. (s.f.).** La experiencia y sus lenguajes. Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes., (pág. 11). Barcelona.
- Magendzo, A.** (2004). Formación ciudadana. Bogotá: Transversales Magisterio.
- Mejía, M. R.** (2006). Educación (es) en la (s) globalización (es) I Entre el pensamiento único y la nueva crítica. Bogotá, D.C.: Ediciones desde abajo.
- Mélich, F. B.** (2000). La educación como acontecimiento ético: natalidad, narración y hospitalidad. Barcelona: Papeles de pedagogía Paidós.
- Morín, E.** (1997). El Método I. La naturaleza de la naturaleza. Madrid: Cátedra.  
(2002). Educar en la era planetaria. Valladolid.: Universidad de

- Valladolid. UNESCO.
- (2003). El Método V. La humanidad de la humanidad. Madrid.:  
Cátedra Teorema.
- Quijano, O.** (2008). Posibles y plurales. Políticas para no perder el acontecimiento  
Popayan: Universidad del Cauca.
- Touraine, A.** (1994). ¿Qué es la democracia? México: Fondo de Cultura  
Económica.  
(Segunda edición. 2000). ¿ Podremos vivir juntos?  
México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Vélez, C.** (1999). Pedagogías frente al conflicto social y educativo. Tomo II.  
Medellin: Fundacion Universitaria Luis Amigo.
- Zemelman, H.** (2002). Necesidad de conciencia. México: Antropos.
- Zuleta, E.** (1995). Educación y democracia. Un campo de combate. Bogotá: Tercer  
Milenio.  
(2001). La participación democrática y su relación con la educación.  
Polis. Revista Académica Universidad Bolivariana.volumen 1 (2) , 6.
- Zuluaga, O.** (1999). Pedagogía e historia. Antioquia: Editorial Universidad de  
Antioquia.

## **PAGINAS DE INTERNET**

- Alejandro Ordoñez Maldonado. (Recuperado el 20 de octubre del 2010). Sistema  
educativo en Colombia aun no garantiza derecho de la educación para todos.  
[http://www.procuraduria.gov.co/html/noticias\\_2009/noticias\\_693.html](http://www.procuraduria.gov.co/html/noticias_2009/noticias_693.html).
- Morín, E. (s.f.). biblioteca de complejidad. Recuperado el 23 de Abril de 2011, de  
sitio web pensamiento complejo: <http://www.pensamientocomplejo.com.ar>