

**Reconfiguración de prácticas pedagógicas autoritarias
de la escuela tradicional:
del sueño de la razón al corazón de los sueños**



Juan Carlos Cuervo Fernández

Universidad Católica de Manizales

Facultad de Educación

Manizales

2018

**Reconfiguración de prácticas pedagógicas autoritarias
de la escuela tradicional:
del sueño de la razón al corazón de los sueños**

Juan Carlos Cuervo Fernández

**Trabajo de grado para optar al título de
Magister en Educación**

**Director
Doctor Hedilberto Granados**

**Universidad Católica de Manizales
Facultad de Educación
Manizales
2018**

Agradecimientos

Al primer nicho donde se gestó la ilusión de vivir, a pesar de la pobreza material. Aquel lugar, donde se compartían los alimentos preparados con el sudor de la Esperanza y que aún permanece en la existencia, a ese lugar lleno de Solidaridad, a mi bonita y grandiosa Familia.

A los diversos espacios donde transitamos y donde hemos forjado bosques de fuertes abrazos y recuerdos; bosques donde cada día crecen los duendes, las duendecillas, los guerreros rojos, que en su caminar van tejiendo fantásticas historias de lucha, de dolor y de resistencia para construir un mundo mejor.

A la Universidad Católica de Manizales, por la oportunidad de dialogar desde otros sentidos; a las voces de Luis H. Amador, de Jaime Pineda, de Arles Fredy Serna y de Hedilberto Granados, encriptadas entre la Justicia, el Humanismo y la Razón. A esas voces que conocieron mi angustia en el sentir/pensar, a esas mujeres prodigiosas: Cielo Liliana Muñoz, Amalia Marín y Diana Carmona.

A las risas, a los abrazos fraternales, a las otras manos de aquellas/os, quienes acompañaron este caminar académico de la Maestría, muchas gracias.

CONTENIDO

Pág.

Capítulo I. Tendencias autoritarias en las prácticas educativas y pedagógicas de la escuela colombiana¹

1.1	Introducción	1
1.2	Justificación	3
1.3	Objetivos	5
1.3.1	Objetivo General	5
1.3.2	Objetivos Específicos	5
1.4	Planteamiento del problema.....	5
1.5	Descripción del problema	7
1.6	Formulación del problema	11
1.7	Marcos de referencia.....	11
1.7.1	Marco Contextual	11
1.7.2	Marco teórico.....	13
1.7.3	Marco Conceptual	21
1.8	Diseño Metodológico.....	28
	Capítulo II. La escuela una costilla rota	30
2.1	De las experiencias pedagógicas y algunas narraciones sobre restricciones y castigos en La Escuela	30
2.1.1	Permiso para salir al baño.....	31
2.1.2	El profesor bravo y la rabia en mi machete	31
2.2	Representaciones sobre el autoritarismo en las escuelas tradicionales.....	32
2.3	De la autoridad y el autoritarismo en la escuela, pensando desde el territorio .	34
2.3.1	La autoridad y sus prácticas en el territorio.....	35
2.3.2	El autoritarismo en el territorio	39
2.3.3	Castigos y Remedios para suavizar o armonizar las faltas	40
2.3.4	La vivencia de los remedios y los estímulos	44
2.3.5	Visiones para caminar la armonía en la escuela	45

Capítulo III. Pensar con el corazón, ensoñar los hilos y tejer el entramado de la	
Escuela Otra	47
3.1 Escuela Granja La Pacha, como apuesta desde el corazón de los sueños.....	47
3.2 Propósitos en el tejido de la "Escuela Otra": el pensamiento, los hilos y las	
manos	49
3.2.1 El pensamiento	49
3.2.2 Los Hilos	52
3.2.3 Las Manos	53
3.2.3.1 Pedagogía decolonial, crítica y creativa.....	54
3.2.3.2 Pedagogía Intercultural y Transcultural	55
3.2.3.3 Relaciones sistémicas y complejas naturaleza/ individuo/sociedad....	56
3.2.3.4 Proyectos pedagógicos y productivos: haceres libertarios hacia la	
autogestión	57
BIBLIOGRAFÍA	60

Prefacio

“Llegará un tiempo de desolación y se perderán las tradiciones más sagradas, casi todo estará perdido. Pero en ese mismo tiempo volverá desde el sur el gran espíritu de los antiguos, estos que son los guardianes de las leyendas, los contadores de historias, los cuidadores de la salud y las tradiciones médicas para restaurar la salud del pueblo y de la tierra.

Estos que regresarán serán llamados los Guerreros del Arcoíris, trabajarán de la manera antigua y viajarán por los cuatro puntos cardinales pregonando las tradiciones antiguas, reflexionarán a sus hermanos y les explicarán el por qué la madre tierra está enferma”.

Javier Lajo

Las Palabras que a continuación se movilizan, convocan a reseñar el breve espectro del lugar desde donde se producirán sensibilidades, acuerdos y encantos, como es la Escuela otra, lugar como referente de la Escuela Indígena Nasa, la cual y en el marco de las luchas por alcanzar la Dignidad de los Pueblos se ha abierto una ventana de la casa del mal gobierno para que en la casa grande, en la casa del pensamiento, la Yat Wala se pueda armonizar la Educación propia, entendida como una movilización política que en la realidad exige una Educación intercultural o quizá transcultural y que permita desde su representación plantear diversos lugares y espacios de formación/educación, para lo cual, se proyecta diseñar y llevar a cabo la construcción de un lugar con las características de la Escuela otra, en el municipio de Timbío departamento del Cauca, que funcionará como Escuela Granja La Pacha, cuyo sentido se esboza con Memoria, Palabra y en el tejido de las resistencias.

Memoria y palabra, tejiendo resistencias

Pudo el corazón tejer el aire con la *dignidad* de los sueños, porque no hay razón que alimente más que la opción de ser pobres, en esa realidad como caminantes de la Palabra, en ese espacio, donde el Corazón late con gran sentido, se pulsa la fuerza de la mama grande, de la mama floreciente.

Somos la memoria de los Pueblos, de aquellos guerreros milenarios que desde algún lugar, continuamos atados con el ombligo a un lado de la tulpa, donde el fuego recrea con diversas voces las sombras que andamos en el recuerdo.

Andamos el camino del pasado que para algunos es innecesario porque en un tiempo la razón negó nuestros mundos, nos separó, quiso borrar el tiempo lo hizo arcaico, inservible, cuando nuestro pasado es el camino de los Pueblos. El destiempo se hizo ligero y joven porque la velocidad del capital lo requería, porque a los pueblos sumidos en el afán se les podía vender las mercancías con mayor facilidad y mayor diversificación, hechas de esa forma, las mercancías adquirieron precios para inventarles que la felicidad se daba con el lujo, con esa apariencia limpia que encubría el sudor de la sangre, la legitimidad de la desposesión por la fuerza, del dominio simbólico de aquellos monstruos acoplados entre cruces y espadas, cabalgando con versos virulentos que invadieron nuestros territorios y menguaron nuestras culturas.

Sentir la tradición de los Pueblos nuestros, con la tea, con la vela de cebo, alrededor de las fogatas, donde las sombras dibujan rostros entre palabras, duendes que al contar el recuerdo van formando la comunidad imaginada de universos distantes, que se resisten desde la opción de pobres ante la modernidad y modernización que impone con sus racionalidades un mundo único, pero a la vez separado, significa en sí retomar el camino de la luna como consejera de nuestro tiempo natural, de las múltiples voces de hechiceros y hechiceras como forma de insurgir los saberes, de acomodar el tiempo a nuestras cosmogonías y cosmovisiones, que en un destiempo fueron barbarizadas, señaladas y enculturizadas.

Y caminó a pasos agigantados el destiempo, junto con él los vapuleadores de la Palabra, el poder se hizo grande y único, surgió por una parte la opción de dominación y de hegemonismo, aterrorizando, disciplinando, inmovilizando pero sobre todo organizando el orden; sin embargo, el dolor, inundó con sus heridas insanables a ese

corazón con sueños, para que a la vez, pudiera tocarse y palpitar profundamente en su ser, que la vida se iba agotando, que la cultura de los pueblos nuestros iba desbaratándose lentamente como los hombres de madera, sin corazón y sin pensamiento.

Se reunieron las mayores y los mayores de los pueblos nuestros a mambear la Palabra y pulsaron en sus señas que los espíritus de las naturalezas ordenaban orientar a los hijos del agua y de las estrellas, que sólo en la Palabra recuperarían el territorio y su dignidad y así lo hicieron, los duendes y las duendecillas rondan en cada Palabra, en cada lugar, en cada una de nosotras y de nosotros, acechando y cuidando para que no despojemos el recuerdo de la Memoria.

La historia de los ancestros cuenta que, en los territorios las mujeres y los hombres desnudos pensaban y hacían el mañana pensando en el ayer; que existían tantas voces como pieles diferentes que contaban las miles de historias a sus hijos y a sus nietos; que vivían mujeres y hombres de maíz nacidos de la madre tierra, de la madre agua hechos en sí naturaleza, bajo órdenes cosmogónicos diversos, donde el sol despertaba alumbrando las montañas y las lunas en sus diversas edades, ciclo a ciclo, acompañada de las estrellas que tejían asombrosas figuras en la noches; noches donde el resplandor de las hogueras y fogatas pintaba de muchos oscuros las pieles matizadas por los rayos del día, por el sudor producido en su juego con la tierra; noches donde las sombras atravesaban los cuerpos, a veces formando alargadas y cortas figuras que dibujaban duendes al unísono de los silbidos y voces formando como gusanitos floridos la Palabra.

Ésa Palabra sin colores en la noche, tejida entre noches y días de lunas y de sol, entre cantos, bailes, danzas, bebidas, cortejos, risas y mágicos hilos e hilanderas del tiempo, convirtieron la vida ritual en su mayor expresión cotidiana; las otras y los otros, daban gracias a las lluvias, al padre sol, miraban las épocas de los caracoles, de las mariposas y con la mama coca, aquellas viejas y tatas ancestrales, con aquellos hechiceros y seres del inframundo acompañaban y favorecían las cosechas, el tul, los animales y sus gentes con todo su arsenal cultural.

La iluminación de occidente atrapó violentamente, entre las sotanas y armaduras nuestras gentes de colores, sometiéndolas bajo esquemas de dominación como la conquista/invasión, la destrucción y el saqueo de las riquezas materiales y espirituales, el desarraigo y el despoblamiento cultural, pero también sobrevino con éstos, el proceso de

sincretismo cultural, de resistencia cultural, con la lengua, los ritos y los mitos, sus exquisitas comidas, en las artes, las músicas, los bailes y las fiestas, entre tambores, flautas traversas y otros instrumentos adoptados, fueron impregnando el sentido histórico de la cultura Nasa, Misak, Yanakunas , entre otras; la Memoria como los nudos del tejido y guardiana de la resistencia, se entrelazó entre el tiempo y el espacio, conservando aquellas mujeres y hombres de maíz que la madre tierra parió.

Tiempos después, de la primera invasión, llamada "descubrimiento" a nuestros territorios del Abya Yala, transmutó a otro artilugio que el poder denominó colonia, en la cual, la constitución de mecanismos de dominación y represión parecía paliar las indignidades que nuestros habitantes padecían, olvidando, negando el corazón de los sueños, pero sí imponiendo instituciones como el resguardo y los castigos en el llamado "pueblo de indios", que no fue más que un ordenamiento simbólico desde la estética del damero, que representaría en su composición el demarcamiento de las haciendas y la organización religiosa heredada del imperio romano; como también, el palimpsesto para el control social, económico y político, que regiría desde las cédulas reales de indias, imponiendo la sentencia que los seres desnudos se acercarían a componer las fichas de aquel damero de dominio.

Trescientos años después, surge la República de esa América independiente e hiriente, con sistemas de dominación ropadas con el poder de las castas y herencias coloniales, que daban títulos de generación en generación, escondidas bajo el grito de libertad de los Pueblos; sin embargo, esa llamada independencia solamente fue un grito atrapado en la pesadilla interminable de los sin nada, el cambio de dominio de una potencia del otro mundo lejano pasó a ser la moneda en la otra mano del señor y dueño del mundo cercano de nuestro territorio, la Europa lejana había preñado con gran fuerza nuestras cosmogonías, nuestros mundos y desde éstos acontecimientos el otro atroz poder al norte del Abya Yala, con ampulosos y soterrados visos de "independencia", aunque promulgue democracia y libertades, atacó hasta el ahora, con la bipolaridad, el claroscuro, la racionalidad cartesiana y economicista a la cromatía de los destiempos, a los hechiceros y hechiceras de los ensueños.

En este ahora, donde el destiempo arcaico y ancestral no cuenta, las cicatrices de la memoria jamás cerrarán, porque la deuda histórica de la invasión continúa con los

neocolonialismos, que el modo de producción del capital reinventa para apropiarse por desposesión legal y militar, por la inserción de dispositivos culturales que los intelectuales de papel a su servicio promulgan.

Aún entre herencias perversas de los periodos de invasión, entre violaciones y muertos, en ese etnocidio, la poesía de la Vida Digna, crea, reteje en_movimiento identidades ancestrales escondidas y protegidas por las sabias y los sabios de la madre naturaleza. En este otro lado, al espejo de la dominación, en el discurrir del tejido de los lugares del Abya Yala, el caminar de la Palabra, del pensamiento, de la re_existencia e in_surgencia histórica de los pueblos y las gentes, se va tejiendo, anudando otra posibilidad de mundos otros. Allí reposando la tulpa se levanta con el soplo de la Palabra y muy cercano está el ojo cosmogónico del ratón, que recrean pensamiento, gobierno propio, educación propia, autonomía, unidad, tierra y cultura.

Convocados, en la asamblea de las escalinatas de Zalamea, están las Autoridades ancestrales, orientando en el camino mayor, allí anudados, en ese rincón de la Memoria de los mayores, que no es el museo ni el cubículo de la cultura, se intenta, se hace Palabra el camino del caracol, se hace Palabra las cuatro costillas que dan cuenta de los tiempos del sol y de la luna; Se hace Palabra aquellas tradiciones que el otrora vivificaba la armonía entre seres y por lo cual, la naturaleza no volverá a separarse; se hace Palabra lo propio como movilización política de la Memoria, aunque convoque a la integración de pensamientos, saberes y conocimientos; el ahora en el territorio del Abya Yala, en la sincronía, en el cromatismo de los seres de maíz y en su polivocalidad ancestral, desde la profundidad de la madre tierra, de la madre agua, hasta los mundos donde el aire se conjuga con los hirvientes fuegos que los volcanes arrullan, reclama respeto y justicia social, porque nos autodescubrimos, sentimos desde ese corazón de sueños, que en el camino mayor, el sueño de la razón fue solo un rato de pesadilla que nos cubrió de luz, que intentó cegarnos y desaparecernos.

La escuela otra, florecerá hasta cuando el sol se apague, como dicen los Nasas, porque surgirá desde el mismo fondo de la tierra a levantar su voz, su reclamo ante las muertes y heridas de la Madre Naturaleza, que las distintas invasiones han dejado y de aquellas que en el presente pretenden expulsarnos de nuestros territorios.

Juan Carlos Cuervo Fernández

Capítulo I. Tendencias autoritarias en las prácticas educativas y pedagógicas de la escuela colombiana

1.1 Introducción

La Educación colombiana, como producto de modelos y prácticas históricas es producto de una herencia colonial, el cual como imperativo ha sido el de moldear las pasiones, los cuerpos de los sujetos para que éstos no se desvíen del aparato de producción y se ajusten a los requerimientos que el modo de producción naciente y vigente requiere; pero a la vez, un lugar donde se emanan y tejen resistencias que bajo otras identidades movilizan el discurso de pervivir/visibilizar la tradición. En ésta línea se ha demarcado la puja entre los imperativos de la modernidad y la modernización y la tradición/ ancestralidad.

En toda la historia de la educación se podría demostrar que existen intentos de diseño de procesos educacionales, en correspondencia con las condiciones histórico concretas de la época a la que se refiera y en dependencia de las posibilidades que ofrecen los paradigmas de progreso o desarrollo para una sociedad en específico y unos grupos dominantes establecidos y de los cuales, la escuela como factor/espacio de producción/reproducción de significados y significaciones hace parte en el proceso instruccional, educacional o formativo.

Tedesco (1990), nos acerca a un componente como es, la incapacidad de la escuela a desarrollar en los sujetos educables elementos que posibiliten la explicación, la contextualización o comprensión de mundos, desde categorías políticas, económicas, sociales, axiológicas, culturales, entre otras:

Es posible sostener que los paradigmas teóricos vigentes en las últimas décadas están mostrando evidentes síntomas de agotamiento en su capacidad explicativa. En este sentido, la teoría educativa estaría enfrentando un serio problema de fertilidad, ya que los aspectos más significativos o más peculiares de la realidad educacional contemporánea caerían fuera del alcance explicativo de las teorías vigentes (Tedesco, 1990, p. 1).

Con base a lo arriba expresado, no se puede desestimar el fracaso escolar, que por ser un fenómeno tan antiguo, debería de aceptarse como inevitable, de considerarlo tan indeseable como, en algún sentido, quizás útil, así lo estima Escudero Muñoz. Pero ese

fracaso escolar es cambiante según Perrenoud (2012) (como se citó en Escudero, 1990, p. 5), por los factores múltiples a los que pueda responder en cada momento, como las dinámicas que lo fabrican; tanto los criterios de excelencia social y escolar desde los que es definido y certificado, como las repercusiones que pueda generar o impactar en los estudiantes, sus familias y la sociedad en su conjunto, dependen de sistemas de valores sociales y escolares sólo comprensibles en razón de una pluralidad de realidades sociales, económicas y culturales que exceden lo estrictamente escolar y educativo.

Entre los grandes problemas de la Escuela colombiana que caracteriza la época, se destaca la aplicación del modelo educativo llamado tradicional, bajo el paradigma del autoritarismo, puesto que impone un sistema basado en el dominio y univocidad del conocimiento; el dominio de los sujetos hacia la vía de la obediencia y sumisión total a las prácticas pedagógicas, cognitivas y evaluativas fundadas en la educación y no formación de sujetos críticos, libres y autónomos.

Además, en dicha problemática, se agregan las prácticas de represión y castigo, implantadas por los docentes, que conllevan al control social como política del orden establecido, De Zúbiría Samper (2006), expresa que:

La educación en diversas fases de la historia humana ha actuado –como decía Althusser,- como aparato ideológico del Estado o aparato cuya función esencial ha sido la de reproducir las representaciones mentales, sociales y culturales de las clases que están en el poder, y por ello, la escuela constituye un lugar privilegiado para el ejercicio, la producción y el control del poder (p.74).

Dado lo anterior, el propósito de esta obra de conocimiento, es la de aproximarse con algunos referentes históricos sobre el ejercicio del autoritarismo en la Escuela, en el cual, se planteó un estudio sobre referentes teóricos que abordaron el desarrollo de la educación colombiana; en segunda medida, un estudio etnográfico, el cual da cuenta sobre las prácticas educativas y pedagógicas de la escuela tradicional y de la Escuela otra, observando las representaciones existentes sobre autoridad y autoritarismo ; finalmente, se plantea una propuesta educativa basada en la Escuela otra, que posibilitará establecer un lugar como Escuela Granja, en el municipio de Timbío, departamento del Cauca.

La obra de conocimiento está mediada por un cruce de sentidos, que se tejen sobre diversas racionalidades, entre ellas la occidentalizada, puesto que postula y desarrolla

marcos de referencia metodológicos y teóricos, de acuerdo al formalismo de la academia occidental. Así mismo, marca en su componente escritural sentidos desde las emociones y racionalidades otras, no como soporte o justificación de equívocos, más bien como la expresión innata del sentir/pensar.

1.2 Justificación

El lector podría pensar que la represión o intimidación en el sistema educativo son cosa del pasado, que hoy el modelo educativo ha cambiado y se actúa según teorías pedagógicas modernas y distintas, que los profesores son pacíficos, tolerantes, abiertos al diálogo y comprensivos y que los profesores autoritarios o represivos son extraordinariamente raros; sin embargo, este escrito indica algunos elementos que permitan mostrar el desarrollo de la educación en la Escuela Colombiana, analizando la injerencia que tiene el autoritarismo en su modelo educativo tradicional y en sus prácticas pedagógicas autoritarias.

Esta obra de conocimiento se hace importante tanto para la sociedad colombiana como para el sector educativo, debido a que se encuentran referentes analíticos sobre las prácticas pedagógicas autoritarias en la Escuela tradicional y una posible fuga a ese espacio educativo desde otra perspectiva, desde otro lugar, como lo es la categoría teórica y ontológica de *la Escuela otra o Escuelas otras*.

Es relevante esta obra, dada la crisis del actual patrón civilizatorio, en tanto deconstruye/carcome/depreda cada día a la sociedad colombiana, imponiendo estilos de comportamientos contrarios a proveer dignidades o a establecer un modo de producción de realidades y subjetividades que permitan establecer un buen vivir o un vivir bien del individuo/ la sociedad colombiana en armonía con la Naturaleza.

La reconstrucción, a partir de imaginar y crear posibilidades educativas, es un devenir que se apertura con esta obra de conocimiento, dada la relevancia que se tiene desde lo teórico como lo práctico, puesto que pondrá en funcionamiento esa praxis en un lugar real, del cual es la fundación de una Escuela otra, en el municipio de Timbío, departamento del Cauca.

Se hace un aporte significativo a la educación desde el marco de referencia de la Escuela Otra, por ello, la obra construye su currículo diferente a la Escuela tradicional,

negando en todas sus prácticas pedagógicas el autoritarismo en dicho lugar. Así mismo, la Escuela otra está orientada a proveer elementos analíticos, reflexivos y de accionar cotidiano, con los siguientes enfoques:

Enfoque político, dará cuenta de los procesos de hegemonía y reinsurgencia de poder, tanto a nivel de la microfísica del poder como de los procesos ideológicos de la superestructura de producción. Desencadenarán fuerzas de conocimiento para comprender el mundo local y las aristas que conectan con los fenómenos nacionales y mundiales, desde la complejidad de campos disciplinares como la economía, la política, la antropología, la sociología, la pedagogía, entre otros. La Escuela Granja, posibilitará amalgamar conocimiento y política- en términos foucaultianos: saber y poder.

El enfoque ecosófico (pensamiento en Naturaleza), planteado para vivir en armonía con la naturaleza, en el cual se insertan pensamientos y prácticas pedagógicas que se orientarán a partir de los principios, fines y elementos articuladores de la Escuela Granja.

El enfoque agroecológico, consiste en el cultivo de diversas especies sin agroquímicos, con abonos orgánicos y uso de tecnologías propias para transformar las malezas en buenezas; la utilización de técnicas como la alopatía y los biopreparados (purines, hidrolatos, caldos minerales) para alejar los insectos que depredan los cultivos. También, se inserta en dicho enfoque, el cultivo y la cría de productos agrícolas y pecuarios que permitan obtener alimentación sin contaminantes, ni preservantes, ni colorantes. Desde esta perspectiva, se intentará articular de manera saludable los procesos de transformación de alimentos, desde procesos artesanales de producción limpia, tales como conservas, mermeladas, dulces y otros alimentos.

El Enfoque Cultural (artes, danzas, cerámica, lenguas ancestrales como el Nasa Yuwe, Nam Trik, Kiwchua); y

El Enfoque Co/Autogestionario, la autogestión mediante la transformación de productos orgánicos alimenticios; actividades de Ecoturismo; y actividades educativas sobre las experiencias de la Escuela granja; en conjunto, la Escuela granja posibilita ser un destino turístico en enseñabilidad de prácticas insertas en el Buen vivir.

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo General

Desarrollar elementos de reflexión y acción sobre las prácticas pedagógicas de la Escuela Tradicional, que permitan diseñar/crear una propuesta/apuesta educativa para establecer una Escuela Granja en el municipio de Timbío, departamento del Cauca, desde una perspectiva amplia y compleja en el marco de las Escuelas Otras.

1.3.2 Objetivos Específicos

- Describir en la historia de la educación colombiana, elementos o aspectos que permitan identificar tendencias autoritarias en las prácticas educativas y pedagógicas.
- Estudiar el comportamiento y la representación de las prácticas pedagógicas autoritarias en la escuela tradicional, a través de un estudio etnográfico.
- Presentar otra mirada a la práctica pedagógica autoritaria y diferente al modelo de educación tradicional, que permita una reflexión para la creación y diseño de una propuesta de “escuela otra” bajo el referente de la cultura NASA como alternativa a fortalecer el componente tradicional y a explorar nuevos caminos de formación educativa.

1.4 Planteamiento del problema

La presente obra de conocimiento, estudia el tema del autoritarismo escolar y las prácticas pedagógicas que lo sustentan en la escuela tradicional; para ello, es importante conocer cuáles han sido los espacios de representación, de manera histórica, descriptiva, analítica y ontológica que permiten interpretar el papel o la función de la educación en la sociedad colombiana y el impacto o el alejamiento que produce la escuela tradicional respecto a las diversas realidades.

El derrotero analítico surge de la experiencia docente en la propuesta de las Escuelas otras, desarrolladas desde la cosmovisión Nasa, una cultura que se desarrolla en el territorio ancestral de Abya Yala, departamento del Cauca, y que a la vez, ha puesto raíces territoriales en otros departamentos de la nación colombiana y en su caminar, en su complejidad asume retos de recuperar, vivificar la Memoria ancestral de los Pueblos, mediante la educación Propia.

De este viaje por el costillar de los rumbos en los territorios y específicamente en la zona Occidente del departamento del Cauca, deviene el esfuerzo de los Pueblos por dicha recuperación, puesto que al momento de la investigación aún persisten rasgos muy marcados de la educación tradicional e inicia un proceso desde los espacios pedagógicos varios y diferentes, pensados y sentidos desde el corazón ancestral.

Se dibuja y se observa desde el ojo del ratón, una especie de sierpe cultural e institucional que asecha y ataca el camino de la educación propia y en ella pretende imponer la hegemonía imperial.

El espacio de investigación, está dado mayoritariamente desde la zona indígena occidente del departamento del Cauca, el cual desde la mirada de la organización Consejo Regional del Cauca – CRIC, pertenece a la zona occidente, donde se conversó con algunos mayores sabios y con los profesores y los estudiantes de algunos Centros Educativos, ubicados en dicha zona.

El espacio de aplicación o donde se establecerá la propuesta es en el municipio de Timbío, departamento del Cauca, Vereda la Martica, con una población de 147 habitantes, el cual dista a ocho kilómetros de la cabecera del municipio de Popayán y a 12 kilómetros de la cabecera municipal de Timbío.

La Vereda La Martica, pertenece al Distrito número uno del municipio de Timbío – Cauca y a su alrededor se encuentran las veredas: La Honda, Los Robles, Antomoreno, La Cabaña, Siloé, El Guayabal y La Rivera. Existen cuatro Centros Educativos del distrito uno, ubicados en las veredas de La Cabaña, Siloé, La Rivera y La Honda, con un número total de 263 estudiantes que cubren el 63% de la población total (1767 habitantes) de las cuatro veredas citadas.

La población estudiantil promedio de la Vereda La Martica es de 20 estudiantes, quienes deben desplazarse a los Centros Educativos de las veredas circunvecinas y algunos/as al municipio de Popayán a recibir la educación tradicional.

El espacio educativo de la Escuela granja que se piensa insertar, tiene previsto ofrecer tanto para las veredas circunvecinas del municipio de Popayán como del municipio de Timbío, la propuesta/apuesta permite insertar otra lógica diferente a la Escuela tradicional, además que genera la posibilidad de avanzar hacia la construcción de una institución tecnológica y universitaria con enfoque, agroecológico, cultural y político; por ello, es

importante conocer el entorno espacial de la demanda educativa, dado que la Vereda La Martica, limita con la Vereda de Puelenje del municipio de Popayán; La Vereda de Puelenje, según Gómez (2012) cuenta con 493 personas, 253 mujeres y 240 hombres, de las cuales 170 personas, con un porcentaje del 34.5%, se encuentran en edades entre 0 y 24 años asisten a un centro educativo (p.178-179).

De estas 179 personas, 19 niños (11.2 %), acuden al hogar ICBF de la vereda, 13 niños (7.6%), al preescolar público y 3 (1.8%) a preescolar privado, 91(53.5%) a escuela o colegio público y 6 (3.5%) a escuela o colegio privado; 21 personas (12.4%), asisten a una institución técnica o universitaria pública y 13 (7.6%) a una privada (Gómez, 2012, p.179).

Actualmente, el INCODER compró una finca ubicada en la Vereda La Martica, la cual será distribuida para la habitancia de 17 familias desplazadas y que muy posiblemente accederán al servicio educativo de la Propuesta Escuela Granja.

1.5 Descripción del problema

Desde 1819 se establece la instrucción pública y el sistema de educación, con motivo de fomentar la naciente nación colombiana, como lo enuncia Zuluaga, et al, (2004), “entre las reformas primordiales se encontraba la educación enmarcada por dos propósitos medulares. Formar una élite profesional para la dirección de república y brindar la instrucción primaria a los súbditos, casi todos sumidos en el analfabetismo” (p.204), en este inicial marco de referencia se instaura la diferenciación clasista con la cual la educación ha sido utilizada, pues no es más que una idea o representación histórica de la cual, la escuela tradicional ha reproducido por más de siglo y medio las bases para el gobierno y la dominación de la sociedad.

El Decreto-Ley 2 de 1821, ordena la enseñanza de las niñas y las jóvenes a someterlas en las escuelas o casas de educación, bajo la vigilancia de la comunidad religiosa, además de insertar como propósito el beneficio de la moral pública y la religión, y en su artículo segundo explicita la disposición de allanar cuantas dudas y dificultades se presentase, queriendo exponer que podrán ser objeto de corrección y castigo, en caso que aquellas infrinjan el orden establecido.

Son muchas las reglas y cánones de disciplinamiento que han surgido históricamente, tales como las constituciones, los manuales de urbanidad, las gramáticas de la lengua, los uniformes a cuadros, los boletines de calificaciones, el orden alfabéticamente por apellido dentro de las aulas, las formaciones en el patio de banderas, cantar los himnos, escuchar la ceremonia a cargo de un administrativo, el currículum escolar dado por el Ministerio de Educación Nacional, las competencias académicas estudiantiles, los exámenes, los muros con los que se suele cercar el perímetro del colegio, los cuales no son para salvaguardar la seguridad del recinto, sino para que los alumnos no se escapen y muchos más, son algunos elementos que aún permanecen en las prácticas pedagógicas y en la educación tradicional, como lo dice el licenciado Alva y Flores (2013):

A veces, el profesor encuentra en el aula un lugar donde es escuchado, obedecido, respetado, admirado, adulado e incluso temido. Halla casi todo lo que le puede faltar en su vida familiar, marital o social. Se siente importante. Se siente poderoso como un pequeño dios. Olvida que el centro de atención en el proceso de enseñanza no es él, sino el alumno. En esta situación es fácil caer en la tentación del autoritarismo. El profesor impone su voluntad y su punto de vista sin admitir contradicción alguna. De allí la importancia del tema en cuestión con miras a formar ciudadanos, tolerantes, solidarios, seguros de sí mismos y que sepan vivir en democracia.

La Escuela por lo cual, no es una isla de la sociedad ni del Estado-nación constituido como hijo de la Modernidad, ésta se constituye como el espacio dominación, de ambigüedad, de identidades flotantes, de deseos transmutados donde el pasado heredado de sueños y fantasías pusieron en la estela de la historia, memorias que superan las contradicciones con la que la misma modernidad trajo: su industrialismo, su explotación al trabajo, su poder colonial, su lugar eurocéntrico, el borrador o aniquilador quizá de la alteridad y los lugares, en sus espacios y tiempos o también, la mezcla maldita/bendita de la cual somos producto de esa partogénesis cultural, política, social y económica que habita en cada una de nuestras casas o nuestras jaulas de hierro que provee el sistema de producción, como lo cita Marshall Berman: Por lo tanto la sociedad moderna no solo es una jaula, sino que todos los que la habitan están configurados por sus barrotes; somos seres sin espíritu, sin corazón, sin identidad sexual o personal(...) casi podríamos decir sin ser (Berman, 1989, p.15).

Castro (2000), reafirma como en la escuela dichos manuales propedéuticos disciplinan a los sujetos, como: la “urbanidad” y la “educación cívica” jugaron, entonces, como taxonomías pedagógicas que separaban el frac de la ruana, la pulcritud de la suciedad, la capital de las provincias, la república de la colonia, la civilización de la barbarie (p.15).

González Stephan (como se citó en Castro, 2000), plantea que existen tres prácticas disciplinarias que contribuyeron a forjar los ciudadanos latinoamericanos del siglo XIX:

(...) las constituciones, los manuales de urbanidad y las gramáticas de la lengua. Siguiendo al teórico uruguayo Ángel Rama, Beatriz González constata que estas tecnologías de subjetivación poseen un denominador común: su legitimidad descansa en la escritura. Escribir era un ejercicio que, en el siglo XIX, respondía a la necesidad de ordenar e instaurar la lógica de la “civilización” y que anticipaba el sueño modernizador de las elites criollas. La palabra escrita construye leyes e identidades nacionales, diseña programas modernizadores, organiza la comprensión del mundo en términos de inclusiones y exclusiones. (Castro, 2000, p.90).

Por lo anterior, la Escuela tradicional constituye un lugar crítico, para ser analizado en su tejido social, cultural, psicológico, a partir de las prácticas pedagógicas y educativas establecidas históricamente y un referente para ser transformado desde otra lógica o desde otro lugar de creación.

Ahora bien, si la Escuela tradicional, en el contexto de las Instituciones y Centros Educativos de la mayoría del país, aún sigue incidiendo con su modelo educativo y sus prácticas pedagógicas autoritarias, también se realizan en el departamento del Cauca y específicamente en el municipio de Timbío y en el municipio de Popayán.

En La Vereda La Martica, lugar donde se tiene previsto poner en funcionamiento la Escuela Granja, como Escuela Otra, los niños no tienen la posibilidad de ingresar a la Escuela tradicional, dado por la insuficiencia de recursos económicos y factores de tiempo, en el cual los padres se dedican a labores del campo y por lo cual, no pueden responder a la dinámica de transportarlos.

Sin embargo, en acercamientos con algunos líderes y lideresas de la Vereda La Martica, al plantearles la fundación de la Escuela Otra, afirman que sería muy importante y que además, ellos como padres y dirigentes estarían dispuestos a ayudar a que se organice la Escuela Granja.

Como se ha expresado, la Escuela Granja, no solamente acogerá a estudiantes de la Vereda La Martica, también estará abierta a otras veredas y municipios, puesto que, en la medida de la demanda escolar, podrá ofrecer el servicio de hospedaje y alimentación para quienes se les dificulta el transporte diario. La Escuela granja, no solamente, será un lugar de educación formal, también será un distinto lugar educativo, donde se transformará la dimensión de la práctica educativa tradicional hacia una práctica educativa intercultural, fortaleciendo procesos culturales que vinculan prácticas orientadas hacia el buen vivir y que además, se constituye en un referente demostrativo para que diversos Centros, instituciones, turistas y visitantes puedan conocer y experimentar la posibilidad que ofrece la Escuela granja.

Es importante resaltar, que la Escuela Granja, aunque se crea desde una mirada indígena, no necesariamente se connota como indígena, solo adquiere algunas representaciones del sistema educativo indígena propio, del cual las comunidades están construyendo, re_construyendo y que es necesario reorientar para que la Escuela granja asuma otras posturas pedagógicas y educativas diferentes, tanto de la escuela tradicional como de la escuela propia que autodenomina este sector.

La identidad de la Escuela Otra, será un proceso en construcción mediado por tres enfoques educativos como son el agroecológico, el cultural y el político, que obviamente pondrá los diversos instrumentos educativos que permitan orientar, mediante las prácticas educativas y pedagógicas, un saber pedagógico, como lo propone el doctor Luis Alfonso Tamayo:

Este saber, como práctica discursiva institucionalizada y regulada, está constituido por un conjunto de nociones, conceptos, métodos, fines, que circulan acerca de la enseñanza. “La pedagogía o el “Saber pedagógico” como lo ha denominado el profesor Rómulo Gallego B. tiene como objeto las transformaciones conceptuales, actitudinales, axiológicas y metodológicas que se logran en la estructura de conciencia de los sujetos gracias a la puesta en marcha de programas didácticos y curriculares basados en los principios del constructivismo (Tamayo, 2007, p.70 -75).

1.6 Formulación del problema

¿Cómo reconfigurar las prácticas pedagógicas autoritarias de la escuela tradicional, para formar seres armónicos con la Naturaleza, que generen propuestas del buen vivir en otro espacio escolar diferente al de la Escuela tradicional?

1.7 Marcos de referencia

1.7.1 Marco Contextual

Históricamente, la invasión española produjo en su práctica el sometimiento de los cuerpos de los nativos del territorio de Abya –Yala, constituyéndose verdaderos genocidios y epistemicidios que intentaron desaparecer las grandes tradiciones científicas, axiológicas, culturales, políticas, económicas y sociales que en el desarrollo de las civilizaciones y pueblos se originaban.

Desde 1550 hasta 1810, los españoles se establecieron definitivamente en Colombia, la corona española organizó una administración centralizada, con gran número de funcionarios que debían garantizar el traspaso de las riquezas americanas a la península Ibérica.

En la época de la conquista, los españoles se valieron de diversas artimañas, para justificar su dominio sobre los nativos. La producción de la conquista se caracterizó por obedecer a una economía de guerra, la cual destruye su economía precolombina.

Entre 1550 y 1640 predominó la mano de obra indígena y su explotación fue gracias a la encomienda. La producción más importante en este primer momento tuvo lugar en los distritos de Santa fe, Antioquia, Cartago y Popayán (Ortiz, s.f.).

En 1623 los jesuitas son autorizados para fundar la Universidad Javeriana (Oviedo, s.f.), y daría los primeros títulos de doctor en jurisprudencia y teología; en 1626 los dominicos fundan la Universidad Tomística. Por estas mismas fechas se establecen colegios seminarios en Popayán, Tunja y Cartagena.

La fundación del primer centro educativo en Ibagué, se da en el año 1733, a través de memorial enviado por el Procurador General Don Nicolás de Borja Espeleta y Montenegro, al cabildo de la ciudad (Oviedo, s.f.).

Se podría entonces, retomar el Siglo XVII, donde la educación, básicamente eran de “Colegios Mayores”, “seminarios” y “Educación Superior” sólo se permitía a ciertos grupos sociales, es decir, que el ingreso a la universidad solo estaba permitido para aquellos que comprobaban su

pureza de sangre, es decir descendientes de criollos y españoles (Perez, 2009).

Con el tiempo el Estado paso a ser de incluyente a discriminador al mismo tiempo, se le permitió la entrada a niños de las bajas clases sociales a la escuela, sin embargo, dentro del aula ellos estaban cruelmente diferenciados de los otros, dado que se tenían que hacer en las partes bajas de los pisos, mientras que los blancos recibían sus clases sobre lo alto de los bancos de madera (Perez, 2009).

Los colegios como universidades ofrecían tres ciclos de estudio: artes, teología y cánones. El ciclo de las artes correspondía al tradicional *Studium Generale* de las universidades de la edad media y sería homologable a nuestro bachillerato o secundaria.

Durante dos o tres años el estudiante aprendía gramática, retórica, lógica, metafísica y algo de matemáticas y física.

En la Gran Colombia, la Iglesia, entregó el control de la educación al Estado; se impuso la enseñanza del Inglés y del Francés en instituciones de nivel medio y alto y se desestimuló la enseñanza del Latín (Perez, 2009). Se implementaron las escuelas de educación elemental introduciendo el método Lankasteriano, caracterizado por ser de muy fuerte disciplina, severos castigos y de fundamentos memorísticos. En la Educación secundaria presentaba deficiencias de profesores idóneos y de presupuesto. En la Educación Universitaria se pretendía poner ésta al servicio de la nueva República, formando las nuevas clases dirigentes. A su vez se crearon Universidades públicas en varias regiones del país como la Universidad Nacional fundada en 1868.

“Se pretendía con esto inculcar valores ciudadanos”, dice la Socióloga y Magíster en Historia, Profesora asociada de la Universidad Pedagógica Nacional, Herrera C. Martha Cecilia:

Acordes con la construcción de los Estados Nación, ya que la dominación española fue muy fuerte, la guerra que se llevó marcó la historia colombiana. Este proceso tuvo una significación importante en el período de 1930-1946, cuando bajo los gobiernos sucesivos del partido liberal, conocidos como La República Liberal, la educación se constituyó en un problema de orden nacional en torno al cual se concentró la atención de importantes sectores de la opinión (Herrera, 1996).

De acuerdo con Herrera (1996), de este periodo cabe resaltar la reforma de 1936, en el Programa de gobierno de López Pumarejo “la Revolución en Marcha”, la cual incide

significativamente en el campo de la educación, puesto que permite pugnar políticamente discursos filosóficos y teológicos que se disputan el poder de la Escuela; también, interesa enunciar cómo la reforma incide en la reelaboración del imaginario del desarrollo, puesto que señalaba la Escuela como función para el trabajo y su relación con el crecimiento económico del país, que tiempo después se concretaría con el discurso Truman sobre el desarrollo y la educación como efecto residual de la economía y su impacto en el PIB.

1.7.2 Marco teórico

En una película, editada en Argentina, y filmada en muchos países y con más de 700 colaboradores, se hablaba de un tema en particular, La Educación Prohibida. Ya que todos los libros, la internet, los medios de comunicación, filósofos, políticos y muchos eruditos, afirmaban en que la Educación sí es muy importante, sin embargo, se puede plantear inicialmente que una institución educativa no es sinónimo de educación y en esta obra, donde trata de las prácticas autoritarias pedagógicas, se retoma como primer párrafo lo narrado por uno de sus protagonistas, Gastón Pauls (2012), haciendo una comparación con la realidad escolar:

“...Siempre recuerdo una clase de filosofía donde el profesor nos relató esta historia...”

“...En una caverna (*institución educativa*), se encontraban un grupo de hombres, prisioneros de nacimiento (*alumnos*), encadenados de forma tal, que solo podían mirar hacia el fondo de la cueva (*salón de clases*), una hoguera y figuras manipuladas por otros hombres (*profesores*), proyectaban en esa pared todo tipo de sombras. Para los prisioneros, las sombras eran la única referencia del mundo exterior, esas sombras eran su mundo, su realidad.”¹

“...Uno de los prisioneros era liberado y se le permitía ver la realidad entera fuera de la caverna. ¿Qué tanto tiempo le tomaría acostumbrarse al exterior después de toda una vida de encierro? Posiblemente su reacción sería un profundo temor a la realidad. ¿Podría entender lo que era un árbol, el mar, el sol?...”

¹ Película “La Educación Prohibida”. (2012) el documental ha sido elaborado de una forma colaborativa: fue financiado colectivamente gracias a 706 co-productores. El documental ha hecho “más de 90 entrevistas a educadores, académicos, profesionales, autores, madres y padres; un recorrido por 8 países de Iberoamérica (Argentina, Uruguay, Chile, Perú, Ecuador, Colombia, México, Guatemala y España) pasando por 45 experiencias educativas no convencionales”

“...Asumamos que este hombre puede ver la realidad tal cual es y entender el gran engaño que era la caverna...” (Pauls, como se citó en *La Educación Prohibida* (película), 2012)

Aquel encierro, aquella jaula, mostrada cómo la caverna o el aula de clases con todo sus instrumentos ideológicos y ontológicos, es aún en estos tiempos contemporáneos, la reproducción histórica para la cual se hicieron las Escuelas, como espacio de producción de sujetos y subjetividades, en el cual, se impone la lógica y las prácticas de regulación, control, vigilancia y corrección, desde la dimensión del Estado policía y de Estado capital.

Por ello, la razón histórica muestra la función de la Escuela en los escenarios sociales, culturales, políticos, económicos como plantea De Zubiría Samper: “(...) a lo largo de la historia humana las conquistas militares y económicas hayan sido siempre acompañadas por conquistas ideológicas y que a la par de los ejércitos marchen los sacerdotes y los maestros (...) para que sea acompañada del dominio ideológico, religioso y mental de los conquistados” (De Zubiría, 2006, p.74). Martínez (2012), expresa que:

El complejo de prácticas que constituyen la escuela como dominio de objeto está dotado de historicidad, no surge de nexos de causalidad o de necesidad sino por el entrecruzamiento complejo de acontecimientos.

Pensar la escuela como acontecimiento histórico y contemporáneo implica transitar por su devenir obviando todo naturalismo ingenuo, en otras palabras, busca permutar esa tradición teleológica de la historia que tiende a disolver la singularidad del acontecimiento en un encadenamiento natural y lineal (p.17).

Dicho complejo de prácticas, entendido como prácticas pedagógicas relacionadas con conceptos, teorías de la dominación, en diferentes campos socioculturales y precisamente desde el sujeto, configuran campos educativos, que influyen en los modelos educativos y pedagógicos, ya sean para la sujeción o la liberación del sujeto educable.

En el proyecto escolar, aparece como dispositivo la ciudadanía, la cual va a ser un referente o artilugio para modificar la estructura del sujeto. ¿Qué es la ciudadanía? ¿Sólo un concepto que contiene derechos y deberes con la Sociedad y el Estado? O también, es el dispositivo económico que atrapa el cuerpo y sus entornos naturales, el derecho de comprar y vender el cuerpo, en una economía del cuerpo, con la inserción del modo y las etapas de producción, tal como observa Martínez (2012) en el proyecto borbónico:

Uno de los aspectos más importantes del reformismo borbónico de 1770, consistió en dotar a la Corona Española de un Estado unitario capaz de organizar, centralizar y monopolizar todos los dominios y las riquezas del reino, de tal modo que pudiera movilizar todos los recursos en defensa de la monarquía (p.36)

¿Acaso no asistimos a nuevas formas de economización o recolonización del cuerpo y la naturaleza? Martínez, alude al respecto: “La función de la escuela es de orden político y moral, es también un acontecimiento ligado a una promesa: ¡entrégame tu hijo, yo te devuelvo un ciudadano!” (Martínez, 2012, p.18).

La acción escolar abarca a quienes pueblan ese territorio para gestionarlos, inducirlos, orientarlos; es decir, se entablan unas relaciones de interioridad con los pobladores, en tanto se establece un poder para no reprimir sino gestionar:

Es la noción de población, la cual, no alude a una masa de pobladores sino de trabajadores, la proliferación discursiva habla desde un pensamiento fisiocrático en el que se pasa de producir la manutención a una producción que favorece la acumulación, el intercambio; es decir, la riqueza económica del Estado (Martínez, 2012, 39).

Existe como función de la Escuela, el proceso de labrar sutilmente un epistemicidio, una muerte del pensamiento, de la teoría del conocimiento del sujeto, puesto que la Escuela en su método enseña, para aprender y conocer, un método epistemológico positivista, cuando realiza la división/partición/ separación del sujeto y la natura, como primera instancia epistémica moderna para posicionar el carácter neutral de la ciencia y la superioridad del sujeto sobre la naturaleza, pone en el centro del universo al hombre, lo dota de ese egocentrismo, denominado antropocentrismo, que más adelante adquiere otras proporciones religiosas cuando la racionalidad se torna en contrasentido de lo oscuro e impone la iluminación del conocimiento sobre los bajos y submundos del pensamiento, de la cultura y de la organización política y económica:

La forma escuela no posee estrictamente un sentido, es el poder el que la dota de una funcionalidad al convertir lo múltiple en unidad, formando lo común: la unidad de la lengua, religión y método (...) la escuela es entonces una forma inédita, singular y única que homogeniza y regula el espacio y tiempo, un tipo de práctica disciplinaria. (Martínez, 2012, p.19)

Según, la real provisión de los señores del Consejo en el Extraordinario de fecha 5 de octubre de 1767 (ACMR. VOL.7 F331R-332V) (...) En ella se

establecen sólidas bases en las que el Estado hace gala de precisión sobre la cuestión que atañe a las escuelas de niños y a la instrucción pública en general, perfilándose los pilares de las futuras actuaciones de las autoridades coloniales sobre lo atinente a la enseñanza. (...) las cuales guardaban correspondencia con la defensa de los intereses públicos y estatales frente a los grupos estrictamente privados (p.51)

Se impuso entonces, la orden de la educación desde el soberano, desde lo estatal sobre lo privado; también, se delegaron funciones de la educación a los maestros y preceptores seculares; la educación superior fue intervenida dada a la inobservancia de las constituciones, donde se vulneraban derechos para admitir a los aspirantes y por lo cual se prestaba a cometer injusticias y opresiones en muchas provincias y obispados de España; además se impuso el nombramiento de un director, el cual debía dar cuenta y razón de los referidos a aspectos académicos, administrativos, financieros y de vigilancia.

Importante destacar que con aquellas normas, precedieron a estatizar la educación como objeto público y de libre injerencia del estado en la concepción y definición del quehacer educativo y sobre todo del marco discursivo en el cual debía desarrollarse.

Estos elementos sucedidos en España, son referentes de los cuales, como cualesquiera discurso que se difunda, tiene diversas variantes de lugar y tiempo, lo que puede considerarse que a nuestra América el discurso estatista pretendió imponer la educación pública, agenciado con todo el instrumental impuesto en España como forma de control social y moral a sus colonias, de los individuos y del discurso, desde la hegemonía del Estado.

Sin embargo, tal proyecto hegemónico, asentado sobre la utilidad del Estado y configuración de población como problema de gobierno, traía en su interior proveer la felicidad, o en términos funcionales la regulación de las relaciones sociales, culturales, económicas y políticas de la población; también, mantiene la legitimidad del poder soberano (como reclamo en el establecimiento de la escuela, la definición de los límites discursivos y la gobernabilidad que ejerce a través de la normativa); así mismo, como bienestar público o de la muchedumbre, amplió por posible injerencia social, la base de la demanda educativa, en tanto las clases menos favorecidas, de cualquier raza, eran excluidas antes de la reforma borbónica y después de dicha reforma se pudo sentir la

necesidad de continuar con los estudios que ofrecía la orden de los jesuitas durante más de esos dos siglos y medio (1550 – 1767).

Tal como lo expresa Fox (1981) (como se citó en Martínez, 2012, p.54): “La instrucción era un privilegio reservado a una minoría. La mayor parte de los pobres, independientemente de la raza a que pertenecían, quedaban excluidos de toda educación, por no existir escuelas gratuitas de primeras letras”.

Llama la atención, el carácter de la discursividad política asentada en la Escuela, puesto que nace en su interior, el proyecto donde se construye y se ejerce el poder; donde el cuerpo se inscribe en el ritual de la obediencia y se funda el derecho del soberano, en términos de Étienne de La Boétie, en su escrito “sobre la servidumbre voluntaria”, hacia 1548, observa cómo “tantas ciudades y tantas naciones se sujetan a veces al yugo de un solo tirano, que no tiene más poder que el que le quieren dar”, La tiranía y la obediencia se entrelazan y coproducen un relato donde la Escuela engendrará subjetividades de servidumbre y no como noblemente alude el establecimientos en términos de la bondad y la rectitud.

Es importante, plantear una mirada hermenéutica al signo de la bondad, el cual adquiere un acto político de sujeción, pues la Escuela en la policía será el espacio de regulación, control, vigilancia y corrección, como correlato de la administración de un buen gobierno, es decir, lugar donde se planteará, un régimen en el saber con poder: la reproducción de la sujeción y a la vez, la legitimidad en el uso de la fuerza física intrínsecamente con la herida simbólica del cuerpo individual y sociocultural.

El buen gobierno, desde la concepción moral de la policía operará en los territorios del Abya - Yala como ejemplo la civilidad, la cual produce pobres pero no los quiere en sus calles, es la asepsia que establece según Foucault, a recluir en los sanatorios, hospitales, cárceles y escuelas, las desviaciones que provoca el modo de producción, acumulación y despojo. En términos filosóficos, la asepsia remite a aquellos visos ilustrados, heredados de la dimensión judeo- cristiana, lo oscuro, lo mágico religioso, la brujería, la hechicería, está por desaparecer como un lugar no común del régimen.

Siendo la vida en policía, los pueblos de indios de acuerdo a la configuración política emanada desde España, solo con la introducción de dispositivos culturales en las prácticas de la vida cotidiana, se recurre a la enculturación que en el proceso de asimilación de la

otra cultura posibilita la aculturación o también existieron procesos de resistencias culturales, mediados por sincretismos que de alguna manera, harían pervivir sus prácticas culturales en la Memoria. (AGN: Reales Cédulas, f 603 -608, como se citó en Martínez, 2012), muestra un aparte de lo contenido en la Real Cédula, expedida en Aranjuez, el 10 de mayo de 1770, como un elemento de la resistencia cultural de los naturales de Nuestra América: “los naturales [tenían] la inclinación a retener su propia Lengua, dificultando los arbitrios para aprender otra ajena, con el maliciosos fin de ocultar sus acciones de los Españoles, y no contestarles derechamente” (Martínez. 2012, p.78).

Fueron aquellas algunas estrategias de pervivencia cultural como la oralidad, los mojones y señas marcadas en los territorios como lugares de referencia, los ritos, las herencias culturales, a partir de lo biológico, lo energético, lo chamánico procedieron como fuentes de Memoria, dispositivos donde muchas culturas ancestrales se han conservado ante el influjo colonizador de sus epistemes y haceres.

El modelamiento del cuerpo a partir de las prácticas educativas, basadas en los contenidos de la civilidad, de la religiosidad y de la ciencia positiva, marcaron referentes para que la Escuela incidiera como dispositivo para encausar a la sociedad; Yolanda Hernández Salas (2003), en su artículo, intitulado ¿Qué es la práctica educativa?, señala que: “la práctica educativa deliberada la ejerce una institución en un intento de hacer planeada, organizada y eficaz la educación para que se convierta en una práctica efectiva coherente con sus propósitos”.

Por lo anterior, es importante acercarse al contexto histórico, donde la imposición de referentes culturales a las gentes de los territorios del Abya Yala, se realizaron deliberadamente, en tanto los discursos planteados por Campillo y Cosío (1779) (como se citó en Martínez, 2012, p.70-74), devenidos desde España dieron apertura a enunciaciones que iban a ser puestas en prácticas a las gentes en común.

Indígenas y más aún a quienes ingresarían a las escuelas estatales – como lo cita Martínez (2012): “Según Campillo, los remedios para llevar a los indios a la vida civil eran dos: la unificación del vestido y del idioma” (p.73), serían quienes recibirían estos dos dispositivos de poder, el lingüístico – dado desde la castellanización- y el ropaje – asimilarse mediante el uso de prendas españolas -fueron una práctica planeada, organizada y eficaz, para iniciar el rito de transformación y destierro cultural, pues ello

implicó desterrar las idolatrías, aceptar el canon civilizatorio, que desde el referente conquistador y hegemónico se imponía para potenciar el comercio, dichas prácticas sucedidas desde lo no escolar, se convirtieron en prácticas educativas sobre la sociedad y que luego fueron impuestas en la escolarización.

Si bien la cédula de 1770, emitía el buen trato a los naturales que entraban en la escuela para su castellanización – contrario a los criollos, a quienes si se les imponían castigos, esas formas no se dan en un marco de consenso; es decir deviene de un poder, el cual es autoridad.

Por tal orden, es importante apuntar que mientras dichas normas sean precedidas de una autoridad, ya existe un ejercicio de autoritarismo, puesto que el exceso de la fuerza discursiva del enunciador se impone sobre el enunciatario.

Caso contrario a lo anterior puede darse, es en el ejercicio de la cotidianidad donde nacen las normas socioculturales como casualidad, puesto que no existe una racionalidad funcional o pragmática que requiera imponer para la búsqueda del beneficio personal o de grupo.

El autoritarismo, es el pensamiento hecho concreto, en el cual se crean realidades objetivas, observables y sentibles generadas por la acción que producen los hombres, no como casualidad histórica sino como discurso de poder. En la Pedagogía del oprimido, Freire (2005), planteaba que: “La realidad social, objetiva, que no existe por casualidad sino como el producto de la acción de los hombres, tampoco se transforma por casualidad” (p.31).

Por lo anterior, tanto la Real Cédula de 1770 como la expedida el 22 de noviembre de 1779, impone sus dispositivos culturales y a la vez propone, desde la dimensión Freiriana, en los oprimidos dos salidas: el sometimiento - con la servidumbre interior o la inversión de la praxis como tarea liberadora.

Con relación a los dispositivos culturales, de la Real cédula de 1779, Martínez (2012), cita:

Las autoridades debían prohibir el uso de las lenguas nativas y establecer las escuelas de lengua castellana para “remediar las torpes culpas que [cometían] los indios con su ociosidad y embriaguez”, designando para ello “Maestros en quienes [concurrieran] la cristiandad, suficiencia, y buena conducta que se requiere para tan útil, y delicado ministerio” (...)

no solo regulaba el saludo, el aseo, la distribución de la jornada, los comportamientos diferenciados en los espacios públicos y privados, importaba también decidir sobre el habla y lo que se habla (p.78).

En la medida que avanzaba la enculturación de los naturales, hubo la necesidad de disciplinar, espacializar “separar la Escuela de la sociedad”, es la excepción como campo de dominio y control, la fábrica debe especializarse para que la máquina funcione como campo de concentración, tomando la idea de Agamben (1996) (como se citó en Paredes. s.f.) “Los campos constituyen, en el sentido que hemos visto, un espacio de excepción, en el que no sólo la ley se suspende totalmente, sino en el que además hecho y derecho se confunden por completo: por eso todo es verdaderamente posible en ellos” (p.13).

Desde la hermenéutica analógica se puede asimilar colonia – campo, en donde, específicamente la escuela es un campo social y cultural de excepción determinado por las leyes (cédulas reales) en la cual, dichas emanaciones reales se suspenden total o parcialmente y a la vez su accionar se confunde parcial o totalmente. Juega la biopolítica, como administración y gestión de la vida de las gentes de la colonia para generar un proceso de inclusión y de mayor exclusión, (es decir, una política de reconocimiento para excluir y dominar); transforma la vida natural – *zoé* hacia una forma de vida particular – *bios*, convirtiéndose en una máquina letal que transforma/extirpa los cuerpos de una cultura.

Aquí lo que aparece es la escuela pública como lugar separado.....su propia especificidad, con el horario como su tiempo, con.....propias que encierran la práctica pedagógica. Es decir, estos serán los elementos que van a definir la identidad, forma y unidad de la escuela, los que atraviesan y definen su naturaleza como ámbito institucional en una relación de interioridad (Martínez, 2012, p 88).

El miedo que ocasiona un método de enseñanza autoritario se transforma en ira, cuando se trata de un adolescente, los alumnos que se sienten ansiosos, enfurecidos o deprimidos no aprenden. Dicho de otra forma, un modelo autoritario y represivo de enseñanza se convierte en generador de personas sumisas o violentas, incapaces de llevar una vida normal.

Por eso, promover y sostener condiciones institucionales y políticas para la producción autogenerada de saberes pedagógicos por parte de los docentes implica fundamentalmente, cambiar las reglas de juego del campo educativo, y esto, como se sabe,

es difícil, ya que supone una fuerte corriente de destitución y de re-institución en ámbitos institucionales rígidos. Por otro lado, la mayoría de escuelas y colegios están lejos de ser un modelo de institución educativa formadora de ciudadanos responsables y aptos para vivir en democracia.

Como dice Fiori (2005), los métodos de opresión no pueden, contradictoriamente, servir a la liberación del oprimido, donde el oprimido son las clases sociales bajas, aludiendo que las personas no es cosa que se rescata sino sujeto que se debe auto configurar responsablemente.

1.7.3 Marco Conceptual

Alumno-na: Discípulo, respecto de su maestro, de la materia que aprende, de la escuela, colegio o universidad donde estudia (Freire, como se citó en Fiori, 2005, p.6)

En otro contexto, escrito por Contreras (2010), se encontró que, según él, la palabra alumno, mal plantada, es un vocablo compuesto por el prefijo “a” que significa sin, ausencia o carencia (el significado del prefijo es correcto en palabras compuestas) y de la raíz “lumen – luminis” que significa luz; por tanto, según los proponentes alumno significaría “sin luz”. Infortunadamente, en los colectivos universitarios, docentes y de un buen número de alumnos de distintos niveles de estudio se ha empezado a aceptar como válido esa acepción.

El mismo Contreras (2010), según sus investigaciones, proporciona una definición más certera, diciendo:

Alumno no es una palabra compuesta. Ella en sí misma es un lexema, o una raíz propia, digamos primitiva, afijada (sin prefijos) podría decirse, que deviene del sustantivo latino *alumnus – alumni*, que significa discípulo, alumno, niño o pupilo, en caso de ser masculino. Por el contrario, si es femenino es *alumna – alumnae* y significará: alumna, discípula, niña o pupila (párr.2)

Autoridad: Según Sánchez. D. (s.f) lo define, “como los conceptos afines a los que se asocia frecuentemente –poder, influencia, liderazgo (...) Desde el punto de vista de su origen, el término autoridad es una vieja palabra latina (*auctoritas*, sinónimo de poder legítimo y no de fuerza coactiva) unida al verbo *augere*, aumentar”, en dicho

concepto, la autoridad es un poder legítimo, dotado con características de influencia, liderazgo o de gran representación en un grupo, comunidad o sociedad dada.

Desde esta definición, la autoridad en la escuela se concentra en el grado de legitimidad de un determinado discurso o rol, en este caso la función de educar o el rol del educador. Ésta autoridad estará representada en un discurso histórico y/o en una retórica mítica, que en el tiempo se pudo convertir en realidad y que por su uso continuo representa un estado jerárquico de saber/ poder.

La autoridad en la escuela, desde la perspectiva foucaultiana de biopoder, se levanta en una relación donde se ejerce el poder, como práctica de gobierno y de la cual parte el supuesto regulador de la sociedad. Dicho biopoder en la Escuela, representa y constituye dependencia entre los actores, sujetos o participantes; desde la dimensión de la heteroestructuración, Louis Not (s.f) (como se citó en Domínguez, 2002), plantea que es donde:

(...) el proceso de enseñanza y aprendizaje establece una relación de dependencia del alumno hacia su preceptor, donde éste es la única fuente de autoridad (en representación de Dios, del Estado y de la institución escolar) y el único responsable de enseñar e instruir, separando al pupilo de su ambiente, para dirigirlo, modelarlo y equiparlo (p.211).

La vigilancia y el control del cuerpo, como función de la escuela, está mediada por la Autoridad que se ejerce en los distintos lugares educativos de la Escuela; en ésta, el profesor construye, reconstruye y mantiene dicha práctica disciplinal, en tanto su continuidad fabrica su propio lugar y representación social. La autoridad desde esta perspectiva, es relacional con otros lugares de la conducta del sujeto, vincula la moralidad de la cual es el guía u orientador.

La autoridad se proyecta en el tiempo y espacio del sujeto, es decir, estará vigilante e impregnado en el cuerpo del sujeto. Dichos dispositivos, serán los lentes del panóptico visible y la vez invisible, donde se inducirá que está allí presente, con su mirada, con las palabras ejerciendo el poder, la autoridad, en términos de Naradowski(1994), podría asemejarse a que:

La vigilancia del profesor tiene entonces un doble efecto. Por un lado controla e impide; por otro, actúa como soporte de las acciones de los educandos incluso más allá de su presencia. La mirada del profesor produce y es omnipotente, capaz de control en la cercanía y en la distancia.

Poder corrector, el cuerpo infantil debe generar los efectos insinuados por la mirada de la autoridad (p.5).

También, la autoridad puede estar relacionada con la libertad del individuo o de la sociedad, dado que la Libertad es una categoría que regula la autoridad, para Freire (como se citó en Acevedo, 2003), argumenta que:

(...) la libertad precisa de tal manera de un límite que ella es la inventora de la autoridad. En lugar de ser la autoridad la que inventa la libertad es la libertad la que, reconociendo la necesidad de su límite, inventó la autoridad. Pero en el momento en que la autoridad limita la libertad, la autoridad necesita limitarse para no ser irrespetuosa con la libertad. Es decir, la libertad no sólo se pone en peligro cuando se le niega la forma de expresarse, de ser ella misma, sino cuando hipertrofia su poder, negándola como autoridad. “La libertad se perjudica cuando la autoridad se niega a sí misma y cuando la autoridad niega la libertad (p.140).

Por otra parte, se puede observar la noción autoridad, desde categorías, tal como lo indica Castillo (2000), “La autoridad posee un doble carácter: el interno que se forma en los primeros años y persiste en el individuo durante toda su vida de manera inconsciente (...) y otra de carácter externo (...) y que pertenece al campo de las obligaciones sociales (...)”, a lo cual, plantea algunas características que se refieren a tal carácter: la superioridad, la legitimidad, la obediencia, la organización, las cuales permiten ampliar el campo conceptual.

Se podría plantear que la autoridad, es una dinámica que se dispone para concebir un determinado orden, bajo pautas de comportamiento, por lo cual, los grupos, sujetos, participantes, en una organización social dada, se autorregulan, hilando un orden interno para el devenir de una comunidad organizada. El sobrepasar los niveles establecidos en dicho orden, significa pasar al plano de la transgresión normativa, a lo cual se insertan los mecanismos de vigilancia, control y castigo/señalamiento o penalidad.

Autoritarismo: En las relaciones sociales, es una modalidad del ejercicio de la autoridad que impone la voluntad de quien ejerce el poder en ausencia de un consenso construido de forma participativa, originando un orden social opresivo y carente de libertad y autonomía (Wikipedia, s.f.).

Sánchez (s.f), plantea que: “desde el punto de vista de los valores democráticos, el autoritarismo es una manifestación degenerativa de la autoridad”, carece de legitimidad

social de las mayorías, sea en grupo, comunidad o sociedad. A pesar que un régimen sea autoritario, un profesor o cualquiera otra persona dotada de poder y que gobierne durante un determinado tiempo, es contrario al valor democrático. Sánchez (s.f), apunta que en América Latina:

El poder centralizador y generador de consensos forzados está presente en todas las experiencias históricas de construcción de nacionalidad y de proyectos de crecimiento económico. No obstante, el autoritarismo puede ser tanto el resultado de gobiernos arbitrarios que gobiernan por la fuerza, sin restricciones institucionales o legales, como el resultado de gobiernos débiles, incapaces de mantener el orden y la ley y de desempeñar las funciones reguladoras que exige la economía (p.5).

Colombia no ha sido la excepción para el ejercicio del autoritarismo, Lleras (2003,) alude que:

Las relaciones de trabajo, las relaciones familiares (Gutiérrez de Pineda 1963) y las relaciones sociales en general están marcadas, en Colombia y otras partes de Latinoamérica (Freire 1972), por esquemas de dominación. Como se dijo antes, estos esquemas están determinados principalmente por el autoritarismo o por el paternalismo, que generan dependencia y sumisión (p.1).

Al remitirse al concepto autoritarismo escolar, se puede definir como dispositivo de fuerza discursiva, simbólica y física, donde tanto el profesor como el estudiantes institucionalizan sus roles dentro de una institucionalidad, la cual es un orden regido por la moral, en un campo de la Sociedad, que genera dependencia, sumisión, poder y contrapoder, en algunos casos.

Desde la teoría crítica, en Pablo Freire, la autoridad recrea la libertad y la autonomía del sujeto en formación puesto que es una forma de experiencia de tensiones, de diferente índole, tales como: psicológicas, académicas, políticas, sociales, morales, entre otras. Plantea que sobrepasar los límites de la libertad se llega al autoritarismo, en esta dirección Acevedo (2003, como se citó en Gomez, 2003), cita:

La crítica al autoritarismo pedagógico, por ejemplo, no significa para Freire la negación de la autoridad legítima del profesor. Por el contrario, ésta última contribuye a la construcción de la libertad y la autonomía del estudiante. “El estudiante, como estudiante, no es el profesor. Ellos son diferentes pero no necesariamente antagónicos. La diferencia está precisamente en que el maestro tiene que enseñar, experimentar, demostrar

autoridad y el estudiante tiene que experimentar libertad con relación a la autoridad del profesor. La autoridad del profesor es absolutamente necesaria para el desarrollo de la libertad de los estudiantes, pero si la autoridad del profesor va más allá de los límites que ésta debe tener con relación a la libertad de los estudiantes, entonces no tenemos más autoridad, no tenemos más libertad, tenemos autoritarismo” (p.139)

Dichas relaciones de poder, requiere de una conexión ineludible entre la alteridad y la mismidad, es decir se requiere tanto de uno como el otro para el ejercicio del autoritarismo, a la vez que en dichas relaciones se presentan fuerzas discursivas “dialogantes” reflexivas que tocan la psique, en esta dirección ponen en cuestión el ejercicio discursivo: o lo asumen completamente desde la sumisión o desde la irreverencia desde lo crítico/reflexivo.

De lo anterior, el discurso asume tres posturas: la primera con una asunción irrefutable; la segunda, en contradicción u oposición; y la tercera asume otra distinta/diferente a las dos anteriores; sin embargo, cualesquiera postura que ocurra, intrínsecamente estará mediada por un acto reflexivo.

Con ello la reflexión, temprana o a largo plazo, genera Memoria, elemento que posibilita en sus cromáticos hilos de los participantes/sujetos o procesos de re_insurgencia, recrear/vitalizar de alguna forma, una enunciación profunda desde la herida colonial/autoritaria que posee su cuerpo y a la vez, desde la hermenéutica de la deuda, plantear la recomposición de su cuerpo individual o social de la identidad, del honor como plano liberador.

Autoritarismo escolar: El carácter autoritario se entiende, por lo común, sólo un tipo de conducta rígida, dura y con ánimo de mandar; el carácter autoritario posee dos facetas: activa y pasiva. Así una persona sumisa, que admira la autoridad y que le agrada someterse a ella, también es autoritaria. Este es el lado pasivo. El autoritarismo es, pues, bidimensional; pudiéndose dar, como de hecho se da, cierta ambivalencia en una misma persona (Rosales, 2012).

No tan lejos, se retoma el saber pedagógico, ese saber construido aras de la experiencia escolar, es un saber que está también configurado, constituido y desplegado con arreglo a ciertas ideologías educativas fuertemente arraigadas en la cultura escolar y en las tradiciones e innovaciones pedagógicas que intentan intervenir sobre ella.

Muchas veces, los saberes pedagógicos informados en ideologías de la educación tecnocráticas y autoritarias, centradas en la medición de los resultados de la enseñanza y en el control de sus ejecutores, están marcando y señalando a los docentes como sujetos in-capacitados, débilmente cualificados, cultural y políticamente impotentes, justamente como aquello que hay que “ajustar” o “reciclar” para que la innovación y la mejora escolares sean posibles.

Las instituciones educativas así como los mismos maestros tienen una responsabilidad social con los alumnos. Pero tal parece que el camino más fácil es imponiendo la autoridad y la represión como medios de disciplina aplicándolos a nivel general para todo el alumnado.

La educación que llamamos "autoritaria" traza una frontera infranqueable entre el educador y el educando, al poner todo el peso del acto educativo sobre el primero: el educador es el que sabe y el que establece las normas una vez que ha dilucidado con qué fines y con qué métodos ejerce su función.

El autoritarismo rompe las relaciones dialógicas, es decir comunicativas que a la vez afectan la construcción de sujetos en formación, puesto que los enunciados deontológicos se contradicen las prácticas educativas autoritarias. Por ello, sostener prácticas autoritarias en la Escuela, contribuye a una desestructuración de los afectos, la necesidad de conocer y la posibilidad de vivir bien en ambientes de aprendizaje, es decir aminora los niveles de deserción y de constitución de violencia en dichos sujetos/participantes. Al respecto Freire (1998) (como se citó en Acevedo, 2003), cita:

El diálogo gana significado precisamente porque los sujetos dialógicos no solo conservan su identidad sino que la defienden y así crecen, el uno con el otro, por lo mismo el diálogo no nivela ni reduce el uno al otro (...) implica, por el contrario, un respeto fundamental por los sujetos involucrados en él, que el autoritarismo rompe o impide que se constituya. Tal como la permisividad, de otro modo, pero igualmente perjudicial (p.139)

Desde los anteriores referentes, es posible plantear la Escuela otra ó Escuelas otras, donde se inserte en la práctica pedagógica, referentes que in_surjan y se rebelen contra toda concepción y práctica autoritaria emitidas desde el Estado y la Sociedad. Para ello,

es importante pensar y sentir que la Escuela otra, posibilita aprender/vivir o sostener prácticas Libertarias, que proveerán a la vez distintas formas fantásticas de felicidad.

Escuela: Etimológicamente el término «escuela» proviene del griego clásico σχολή (skholḗ) por mediación del latín schola. Curiosamente el significado original en griego era de 'ocio, tranquilidad, tiempo libre', que luego derivó a aquello que se hace durante el tiempo libre y, más concretamente, aquello que merece la pena hacerse, de donde acabó significando 'estudio' (por oposición a los juegos) ya en el griego de Platón y Aristóteles. En el periodo helenístico pasó a designar a las escuelas filosóficas, y de ahí, por extensión, tomó el significado actual de «centro de estudios» (Wikipedia, s.f.).

La Escuela, es un término que puede significar diversas posturas, que se caracterizan desde los diferentes enfoques pedagógicos o desde diferentes referentes de análisis. Una Escuela por ejemplo, se expresa a nivel coloquial, como la expresión de educación o instrucción a los niveles de básica primaria. La Escuela, podría percibirse, desde aquella imagen ruralizada, donde a manera de dibujo infantil muestra una aula y a su alrededor infantes jugando y sonriendo. La Escuela, también puede observarse como el lugar de esperanza, donde los padres o tutores ven un futuro para sus hijos o simplemente, aunque exista el lugar educativo, es un ritual legitimador de la rutina o de la continuidad de la vida, al cual se debe asistir.

Sobre la Escuela, observada desde el poder /saber/hacer, Althusser (2008), plantea que:

La Escuela es un aparato ideológico del Estado, donde se aprenden habilidades, técnicas, conocimientos y reglas del buen uso para la conducción del escolar o futuro “agente de la división del trabajo, según el puesto que está "destinado" a ocupar: reglas de moral y de conciencia cívica y profesional, lo que significa en realidad reglas del respeto a la división social-técnica del trabajo y, en definitiva, reglas del orden establecido por la dominación de clase (p. 5).

Para Althusser, la Escuela es un lugar de dominación, donde la obediencia se implanta y a la vez ordena al sujeto una estructura de mando /obediencia, con relación al aparato productivo, “(...) en otros términos, la escuela (y también otras instituciones del Estado, como la Iglesia, y otros aparatos como el Ejército) enseña las "habilidades" bajo formas que aseguran el sometimiento a la ideología dominante o el dominio de su "práctica”” (Althusser. 2008, p.6).

Rodríguez y Agudo (1988), alude que “la Escuela es la organización de la que se han dotado las sociedades modernas, para llevar a cabo los procesos de enseñanza aprendizaje de sus miembros más jóvenes (...) ofrecer de manera continua, experiencias educativas interesantes a juicio de la sociedad” (p.243). Múltiples acepciones sobre la Escuela, desde diversos autores se podrían significar, desde el lugar ontológico, desde la práctica pedagógica se percibe que para los niños/as la Escuela es un espacio donde se van a jugar, donde se van a interrelacionar con otros estudiantes. La Escuela podría ser un proceso educativo que contiene niveles de aprendizajes, como la básica primaria, la secundaria o el bachillerato

1.8 Diseño Metodológico

El autor recopila experiencias de su práctica pedagógica, diferentes perspectivas pedagógicas y educacionales en el departamento del Cauca, lo cual constituye un referente experiencial para el presente escrito.

Esta investigación se proyecta a diseñar y llevar a cabo la construcción de un lugar con las características de la Escuela otra, en el municipio de Timbío, departamento del Cauca, que funcionará como Escuela Granja autogestionaria; con enfoque agroecológico, cultural y como atractivo turístico que permite observar e inmiscuirse de experiencias ecológicas y educativas, tanto a los niños y jóvenes de las veredas y municipios circundantes como de los visitantes que acudan al sitio.

Por lo anterior, se toman diferentes lugares de trabajo investigativo y desde el tipo de investigación empírica y teórica. Respecto a la investigación empírica, se han tomado experiencias como docente, en comunidades campesinas ubicadas en el municipio de Bolívar, departamento del Cauca; Comunidades indígenas, de etnia Nasa, en los municipios de Timbío y Morales, departamento del Cauca; como experiencia de apoyo pedagógico a procesos de Educación Indígena Propia, en el municipio de Morales, departamento del Cauca; y como experiencias de referentes de Escuelas otras, dos Escuelas privadas, una ubicada en el municipio de Popayán y otra en el municipio de El Tambo, departamento del Cauca. Respecto al marco de referencia teórica se desarrolla en el marco de la investigación de tipo descriptivo y explicativo.

Se han realizado observaciones sobre las experiencias pedagógicas, con base al tema de autoridad y autoritarismo escolar, donde a través de la práctica docente se han sistematizado las experiencias de aula; Se han realizado talleres con los docentes, en los cuales se ha indagado sobre el tema de Educación propia y autoritarismo escolar en las instituciones donde se lleva a cabo el proceso de transición de educación tradicional a educación propia; se han hecho talleres con estudiantes para conocer las percepciones y experiencias sobre el problema de autoritarismo escolar; se ha observado en las diferentes instituciones escolares indígenas, los proyectos pedagógicos, mediante un diagnóstico que permitió dimensionar alternativas diversas al modelo pedagógico tradicional; y se han realizado conversaciones sobre el tema de educación propia y escuelas otras.

Finalmente, se ha abordado la recopilación, análisis e interpretación de fuentes bibliográficas; se ha realizado un estudio contextual, teórico, conceptual sobre categorías que implican el tema/problema; y se ha generado la apuesta/ propuesta sobre la creación de una Escuela granja.

Capítulo II. La escuela una costilla rota

2.1 De las experiencias pedagógicas y algunas narraciones sobre restricciones y castigos en La Escuela

Adormecido Sek² por compartir su sabia energía con los seres planetarios, irrumpieron las grillas y cocuyos en la noche, entre sombras que humeaban las Palabras, en ese des_tiempo y no lugar, comenzaron a tejer sus historias y no descansaron hasta que el amanecer los sorprendió con un bello y anudado telar multicolor. Fueron los nacimientos del fuego, del aire, de la pacha mama y de la pacha agua que parieron miles de narraciones, desde esos acontecimientos los abuelos de los abuelos, las mamas ancestras y los taitas ancestros, están más allá del bien y del mal.

A continuación se ponen algunos textos, los cuales son producto de la investigación etnográfica, y que referencian experiencias pedagógicas, la subjetividad entramada en las vivencias docentes, en los diálogos con los mayores y padres de familia.

En el periodo escolar de 2010, de acuerdo a la experiencia y formación como orientador y como sujeto en formación, había identificado que en el aprendizaje influyen considerablemente las relaciones entre los estudiantes y el orientador; la didáctica utilizada y el tema de interés, puesto que en la educación no formal, producto de mi experiencia con comunidades campesinas, indígenas y mestizas, y específicamente con los participantes, en los modelos de evaluación cuantitativa y cualitativa sobre la formación, se destacaban buenos resultados.

Por lo anterior, al ingresar como orientador o docente, en educación regular, en una zona con población en condiciones de vulnerabilidad, planteo construir acuerdos con los estudiantes, entre ellos: el respeto por la Palabra entre todas y todos, las ausencias temporales (salidas del aula, permisos) y ausencias por motivos de enfermedad o trabajo, entre otras. De esas experiencias pedagógicas, se narran aquellas relacionadas con el problema del autoritarismo escolar.

² Sol en idioma Nasa Yuwe

2.1.1 Permiso para salir al baño

Avanzado el tiempo, una de las estudiantes, me solicitó permiso para ir al baño pero inmediatamente cayó en la cuenta que en ese caso no era necesario solicitar el permiso y seguidamente me dice: “Ah...verdad, me olvidaba, pensé que estaba con la profesora”.

Luego, que regresó, interrumpí la clase y comencé a indagar qué pasaba y qué pensaban sobre el asunto. Entre lo que más recuerdo y que me impactó fue lo que comentó un estudiante, que en una ocasión, en la primaria, le había tocado defecar en sus pantalones porque la profesora les había regulado la salida y sólo podían hacer sus necesidades en la hora de descanso.

En dicho espacio de conversación con el curso de estudiantes, salieron a flote otras narraciones, las cuales giraban en torno a los castigos que los anteriores profesores les daban, tales como arrodillarse en granos de maíz, el golpe en las manos con reglas, la halada de la oreja o de la patilla o la parada al frente de todos los estudiantes como signo de pagar o eximir la culpa.

Por otro lado indagué a la profesora, puesto que con ella compartíamos el tiempo en esa comunidad educativa; inicialmente pensé que aquellas normas o reglas para la regulación del cuerpo, aunque no se encuentren en los manuales o directrices de una institución o programa, se crean por diferentes motivos, entre ellos, aludía la profesora que era por regular el desorden que se ocasionaba cuando una estudiante salía y luego otra y otra, a lo cual se desordenaba su clase y a la vez le interrumpía su discurso.

Sin embargo, cuando profundicé en la charla y me informó en qué colegio se había graduado, supe que fue egresada de un colegio de mojas franciscanas, a lo que se pudo establecer la trama de sus acciones: es la herencia cultural y pedagógica que se transmite, en otras palabras es la reproducción ampliada de las formas de enseñanza, las cuales sin la necesidad de ofrecer una orden, están impregnadas en el cuerpo dócil del estudiante y que posteriormente se reproduce en el rol de profesor.

2.1.2 El profesor bravo y la rabia en mi machete

Otro relato, en una Vereda del Resguardo de Honduras, municipio de Morales, comunidad indígena del Occidente caucano, narra que: “el profesor si era bravo, una vez por no aprendernos las tablas de multiplicar nos mandaba en cuclillas a andar en la cancha, al

arrastrar los zapatos se nos dañaban en las puntas y el dolor en la cadera era mucho; luego de ello, como no era bueno para las matemáticas me sacó al tablero y no pude multiplicar, entonces delante de todos los que estábamos en el salón, me pegó en la cabeza un reglazo, con el filo de su regla de madera, y pues claro, eso me rompió la cabeza y me hizo un chichón grande, brotaba sangre, entonces le dije que me iba de la escuela y el me gritó que por qué; entonces, calladamente salí y me vine para la casa.

El profesor me alcanzó y me dijo que volviera, que no fuera a decir nada en la casa, yo seguí el camino, como era un viernes me fui, sin embargo regresé el lunes a clases para que en mi casa no me dijeran nada. Otra vez, ese profesor, me pegó un reglazo en los dedos, que me hizo llorar, yo con trece años lo miraba y lo único que pensaba era pegarle un machetazo, si lo hubiera tenido, se lo habría pegado, el dolor era mucho”.

Muchas formas se evidencian en el ejercicio de prácticas pedagógicas autoritarias en la escuela tradicional y que en las prácticas pedagógicas de las otras escuelas aún se conservan, en regiones apartadas del sector rural.

2.2 Representaciones sobre el autoritarismo en las escuelas tradicionales

Situaciones como las anteriores nos acercan a la historia del castigo García (2000), argumenta que hacia mediados del siglo XIX, la escuela adquirió el poder por el encargo de los jueces de reprender y castigar a los menores infractores por cualesquier delito, exceptuando el homicidio. Así entonces, se fundó la escuela como instrumento de control social, bajo dos principios rectores el de denunciar y el de ejercer los castigos corporales. En este sentido, Reguillo (2000), plantea que:

La profesionalización de los dispositivos institucionales para la vigilancia y el control de un importante segmento de la población, va a crecer al amparo del Estado benefactor que introduce elementos “científicos” y “técnicos” para la administración de la justicia en relación con los menores (p.21-22).

Con las anteriores experiencias de la vida escolar y los citados autores, se puede precisar que el castigo, como práctica reguladora y de vigilancia, o como forma modeladora del sujeto, no es un mecanismo aleatorio y casual, sino que implica toda una política histórica establecida para el encauzamiento del sujeto, el control, la vigilancia de

la sociedad y a través del disciplinamiento del cuerpo y su mente para la reproducción del modo de producción al cual pertenece o en el que se desarrolla.

La escuela, entonces cumple una función específica para regular el sistema cultural, social y económico de una sociedad determinada. En este aspecto, Louis Althusser (2008) observa cómo la Escuela, en el proceso de reproducción del modo de producción del capital, cumple un papel ideológico del Estado, en la cual se aprenden técnicas y conocimientos, habilidades, “reglas de moral y de conciencia cívica y profesional, lo que significa en realidad reglas de respeto a la división social-técnica del trabajo y, en definitiva, reglas del orden establecido”(Althusser p.6); es decir, un marco de reglas, normas y conductas encausadas a la obediencia y a la sumisión.

La inserción de prácticas autoritarias e intimidatorias desde la Escuela, en el marco de la reproducción del modo de producción capitalista, desarrolla por un lado anuencias ideológicas colectivas, desde las cuales producen identificaciones sumidas en la servidumbre voluntaria, una forma de legitimar la opresión y la dominación del pensamiento para diversos fines que el modo de producción del capital requiere.

El sujeto/estudiante con el encanto del poder autoritario, se asume como espejo protector de la jauría de dispositivos que lo reglan, allí en la Escuela, la defensa del reglamento, del profesor autoritario, del orden discursivo, es el derrotero que la familia escoge; parece que al interior de la represión implantada en la escuela, sus padres gritaran: ¡Educad al bárbaro!

Allí en dicha jaula/Escuela autoritaria, los niños incrementan el miedo hasta llegar a sentir el terror; éste invade el espacio colectivo, fragmentan la solidaridad y potencia el individualismo, tal como lo menciona Fajardo (2010):

Los resultados son desastrosos. Se pone en línea y en red una *emocracia* irreflexiva, peligrosa y sectaria, alimentada por la efervescencia mediática. Por lo tanto, la máquina de la culpabilidad no solo produce intimidación y dulce aceptación del castigo, sino también una sensiblería acrítica, temperamental, inmediata, de llanto extremo, que en el fondo da legalidad a las vejaciones (p.41).

En el mismo lugar, las condiciones objetivas y subjetivas del ser humano, inmerso en el modo de producción, juega a la inversa del espejo represivo, en la espera de la oportunidad de expulsar dicha funcionalidad de identificación del sujeto, mediante la

capacidad resistencia, de reflexión, de creación de pensamiento, de construcción colectiva de rebelión, para darle paso a la reivindicación de su humanidad, de las dignidades perdidas y al encuentro con su raíz, con su cultura, donde nace el corazón.

2.3 De la autoridad y el autoritarismo en la escuela, pensando desde el territorio³

Transitar por los territorios, es encontrar los significados de los conflictos y las de las grandes esperanzas y energías que se mueven al interior de cada Comunidad, cada Vereda. Cada pedazo de la madre tierra, está impregnado de saberes, colores, sabores, historias, memorias, cuentos, mitos y leyendas que forjan la cosmovisión de los Pueblos.

Las representaciones sobre cosmogonías, se hilvanan en cada encuentro de sabiduría, donde los taitas, mamas o the´walas⁴ comparten con la Comunidad, sus grandes dones de espiritualidad; allí armonizan los desequilibrios energéticos, limpian los sucios, agradecen y ofrendan a la madre naturaleza con sus plantas medicinales y espirituales que previamente preparan.

Dicho ese conjunto de creencias, convierten la dimensión espiritual, en realidad, a la cual, denominan la cosmoacción. Es el legado que retoma de los ancestros el Padre indígena Álvaro Ulcué Chocué: “La palabra sin la acción es vacía, la acción sin la palabra es ciega, la palabra y la acción por fuera del espíritu de la comunidad son la muerte”, por ello, los Nasa⁵, hacen de su cosmogonía y cosmovisión, la Palabra viva que es la acción.

La referida acción, es el resultado de la praxis que se funda en la teoría de la realidad, los conceptos van implícitos en la acción, parten de las experiencias que se van alimentando de acuerdo a la necesidad de la Comunidad, parece el espejo de la evolución humana, donde cada aroma se conjuga en el tiempo y en el espacio para parir el acontecimiento.

Los acontecimientos o los hechos, marcan el derrotero que la comunidad concibe en las Asambleas, Mingas, tulpas de pensamiento, encuentros de autoridades, de saberes, de niños/as, de los docentes comunitarios, entre muchos otros que hacen del territorio una

³ El Territorio ancestral de la zona occidente, está conformado por tres Resguardos indígenas: Honduras, Chimborazo y Agua Negra. El Territorio no se asume a la extensión de tierra que lo delimitan ni a los accidentes geográficos que lo conforman, aunque la división política exista. El Territorio mantiene una relación simbólica y espiritual, que armoniza con los espíritus, la gente, las montañas, los médicos tradicionales, el idioma, las nubes, el trueno, el arco iris y otros fenómenos que solo pueden ser desarrollados y comprendidos desde su cultura.

⁴ Médicos tradicionales que trabajan la medicina propia y la espiritualidad

⁵ En el idioma propio Nasa Yuwe, Nasa es gente.

continuidad específica de creación y difusión de la cultura. Es la especificidad del territorio, esa microfísica que invade el cuerpo social y cultural y lo dota de argumentos basados en el saber, en el conocimiento, en la espiritualidad y que construye ciencia a su modo.

Es una microfísica, a la que se adscribe toda movilidad en el Territorio, la cual se conecta desde los ordenamientos de las organizaciones ancestrales contenidas en los mandatos comunitarios, de los congresos y asambleas, dados desde el análisis de las coyunturas y de las políticas globales que van a incidir en el territorio conformando en la historia una Memoria con sus particularidades.

Todos los fenómenos son singulares, todo hecho histórico o sociológico es una singularidad, por tanto, los hechos históricos no proceden de una naturaleza o de una razón que sería su origen, ni reflejan fielmente el objeto al que aluden (Veyne, 2009 como se citó en Martínez, 2012, p.18)

2.3.1 La autoridad y sus prácticas en el territorio

Los conceptos sobre autoridad y autoritarismo, fueron abstraídos de encuentros y talleres con docentes comunitarios y estudiantes, los cuales permitieron reelaborarse desde sus pensamientos, sentires y percepciones.

La Autoridad es un poder delegado, de un consenso previo, colectivo en la comunidad, en la familia; es el compromiso, son los valores culturales, cosmogónicos y administrativos. Existen en el territorio autoridades espirituales⁶ y naturales como la familia, los docentes comunitarios, los directivos de las instituciones educativas, los cabildos y las juntas de acción comunal.

En un taller con los estudiantes de la Institución Educativa de El Mesón, realizado el 30 de mayo de 2012, se pudo obtener los siguientes conceptos sobre autoridad:

“Autoridad es ejercer cierto tipo de control sobre un grupo de personas o especie. Por ejemplo, en la Institución la autoridad es el cabildo escolar, aparte de los profesores quienes se encargan de controlar las aulas de clase”

“Autoridad es uno o un grupo de personas que ejerce un mandato colectivo”.

⁶ Hace referencia a los saberes ancestrales y míticos que desde la cosmogonía y cosmovisión han sido creados en la constitución de su saber cultural.

“Autoridad es el poder de las personas, en la cual, toman la autoridad de una persona a otra. Ejemplos: el cabildo escolar se encarga de controlar la disciplina en el colegio. Los profesores tienen la autoridad de controlar lo que pasa con los estudiantes y el cabildo escolar en la institución. En el comedor la máxima autoridad es el cabildo escolar. En el descanso la autoridad son los estudiantes (del cabildo) y los profesores. En la huerta el cabildo escolar y los profesores y en las aulas de clase el Profesor” (Docentes. 2012)

En la Institución de Agua Negra⁷, entre los elementos que aportaron los docentes, a la concepción de autoridad aluden que: “la autoridad es la cabeza visible dentro una organización social; parte de los valores, no puede haber exceso de confianza entre los actores, porque se puede perder la autoridad” en éstos términos, se remite a que un obstáculo, contrario a ser una fortaleza, es la confianza. Ésta es la separación que se tiene en la relación, dado que será asumida como el respeto que se tiene a la autoridad, ya sea por los valores que tenga la persona, su historia e incidencia en la organización ó por la representación del cargo que ejerce.

En la Institución Educativa, Buscando Horizontes⁸, se precisó sobre el concepto:

“La autoridad es el derecho de mandar y obedecer; recoge muchos elementos como la justicia, la equidad, respeto hacia la Comunidad o los demás; la autoridad vigila, controla que no se vulneren los derechos de nadie para que se den en armonía los valores anteriores” (Docentes. 2012)

Es interesante esta concepción, la cual está instituida en el territorio, puesto que se alude a la figura del Cabildo, en tanto se observa que aunque la autoridad es un poder dado, también ese poder debe cumplir con la Comunidad, dicho poder se adscribe a la obediencia de la Comunidad. Prevé el ejercicio de la autoridad, a través del cumplimiento y la garantía de derechos, para ello debe pararse en el control y la vigilancia de sus acciones y de quienes acompañan el gobierno.

Si el gobierno, desde su mandato no cumple, la autoridad se pierde como persona y como gobernante; así mismo, la figura representativa de autoridad, en este caso existen

⁷ Esta Institución, está conformada por la sede principal, y dos sedes Los Andes y Samaria, ubicadas en el Resguardo de Agua Negra, Municipio de Morales, Departamento del Cauca.

⁸ Esta Institución, está conformada por la sede principal, y 10 sedes, ubicadas en el Resguardo de Honduras, Municipio de Morales, Departamento del Cauca.

en algunos resguardos que la Comunidad se retira de la organización porque ya no cree, por múltiples razones, en la figura representativa del Cabildo, esto conduce a que las tradiciones comunitarias se pierdan, porque aunque siga existiendo la figura del Cabildo con poca aceptación y poca legitimidad, la Comunidad ya no trabaja por su potencial gusto si no que trabaja por obligación.

Desde este punto de vista, cuando la Comunidad o persona es obligada a pertenecer, a trabajar, a aportar, por el solo hecho de vivir en el Territorio – Resguardo, las acciones que emitan desde el gobierno van a ser asumidas como prácticas autoritarias.

En el taller realizado, en mayo de 2012, con docentes en la Institución Educativa Sek Walaça⁹, se plantea que: “Los docentes comunitarios se han relegado del ejercicio de la autoridad en la Escuela, así la autoridad natural de la Asamblea de padres de familia deposite en él ese poder que se le ha delegado” (2012). Esa falta del ejercicio de autoridad docente, sobreviene por diversos factores como las amenazas; el miedo que se siente al estar en un territorio desconocido; el miedo a ser mal evaluado por los estudiantes y a que la comunidad no lo requiera para luego ser contratado, dado que los estudiantes tienen voz y voto en las decisiones comunitarias, participando en la asamblea y en muchos casos hacen mayoría.

Mientras otros docentes, ejercen la autoridad, los estudiantes les catalogan como serios y aburridos, dado que la contemporaneidad no es acorde con sus gustos; muchas veces la influencia de factores externos como las experiencias de jóvenes libertos, hacen de los comportamientos la piedra que talla en las aulas y por lo cual, el deber de los docentes, se direcciona al castigo.

El castigo, en la cultura nasa, se ha tratado de retomar el camino de su concepto, y aparece como remedios, u orientaciones en torno a las faltas que cometen. Existen conductos a los cuales se abordan, primero con los estudiantes si es el caso se imponen trabajos sencillos (solicitar disculpas entre sus compañeros, en caso de riñas; recoger basuras) luego, se trata en los comités pedagógicos, si existe anuencia o reincidencia se llama a los padres o acudientes y finalmente, se convoca a la autoridad mayor del territorio, que son los Cabildos indígenas.

⁹ Esta Institución, está conformada por la sede principal, y tres sedes Chirriadero, Medellín y Pueblillo, ubicada en el Resguardo de Honduras, Municipio de Morales, Departamento del Cauca.

La autoridad del docente en la Escuela se viene fortaleciendo, desde otros roles que se le asignan, además de la enseñanza de los conocimientos lo cual implica la preparación de sus clases, talleres, evaluaciones, informes, registros. Entre los otros roles asignados, están el de ejercer como coordinador de la disciplina durante una semana, en la cual se encarga de revisar las labores del restaurante, coordinar con el cabildo escolar diferentes tareas, de recibir las quejas sobre disputas entre los estudiantes, coordinar las actividades relacionadas con el comedor, acompaña a las mingas comunitarias, las asambleas comunitarias, asistir a encuentros culturales que programen las autoridades políticas y educativas, entre otras actividades que surjan al interior de la Escuela.

Por lo anterior, el docente, adquiere una autoridad en la Escuela y en la comunidad porque su práctica pedagógica está en el ámbito del conocimiento como también en otras labores asignadas. La comunidad observa que la Escuela y los docentes es un posible eje sobre el cual giran sus acciones, de allí la representación de poder que adquiere la Escuela en la Comunidad.

La concepción de autoridad en la comunidad se ha ido perdiendo, dada la separación simbólica y ontológica que se ha dado en las relaciones entre la escuela y la familia. Lo simbólico alude al rol de la educación otorgado a la Escuela, es una especie de desprendimiento de la familia a educar, se comprende la educación como el proceso donde los padres dejan a que las escuela los eduque y los adoctrine en pautas de comportamiento cultural, social, sobre todo donde adquieran el disciplinamiento, como dicen en la comunidad: “para que se porten bien en la vida”.

Desde lo ontológico, se ha convertido en una práctica cultural, que la escuela sea el lugar de recepción de los estudiantes para que los padres puedan realizar labores agropecuarias y mantengan el sustento familiar. Es más, los padres se desprenden de la responsabilidad de realizar el almuerzo, o dejarlo hecho y que los niños, cuando lleguen a casa puedan degustar lo preparado.

La Escuela o las jornadas escolares, los contextos donde se desarrollan tienen gran influencia, en que dicha la anterior práctica presente una continuidad, dado que la jornada de estudio termina a las dos de la tarde y algunos estudiantes deben recorrer hasta dos horas de camino para llegar a sus casas. Por ello, la Escuela ofrece el almuerzo, asumiendo este rol familiar.

Los padres de familia han perdido el rol cultural de apear sus hijos/as a los lugares de trabajo y desde allí educarles, dado que se ha definido por políticas estatales, escolarizar a los menores a desde la temprana edad. Podría plantearse, desde la interpretación de la concepción de aparato productivo estatal, que esta política se emana en el sentido que los menores y futuros sujetos, puedan servir al estado con mayor tiempo, en el uso de su fuerza de trabajo. Desde, la dimensión política, podría interpretarse en la asunción de dispositivos de fuerza simbólica para el adoctrinamiento y modelamiento de la conducta del menor, como la relación inversamente proporcional: a mayor adoctrinamiento menor resistencia política y cultural.

2.3.2 El autoritarismo en el territorio

Para obtener la definición y caracterización sobre el autoritarismo en el Territorio Nasa, se realizaron talleres con profesores y estudiantes en las diferentes instituciones del Territorio, durante el 2012; Algunos profesores del Resguardo de Honduras, expresaron que: *“El autoritarismo es realizar órdenes excediendo su poder de diferentes maneras, no tolera la contrariedad o la disputa de su orden. En el ejercicio del autoritarismo va contra las normas comunitarias que hay en el territorio. Ha habido gobiernos, donde el cabildo se excede de los pactos hechos y por eso algunos comuneros les reclaman; en otras veces, no se puede contrariar porque ya dicen que se pertenece a otro bando que no está con el Cabildo”*.

En el Resguardo de Agua Negra, se definió el autoritarismo: *“Cuando una persona centra en sus conocimientos, sin darle oportunidad de opinión a los demás, por ejemplo la labor de un docente”*.

Como se puede observar, el autoritarismo se concreta en el exceso de poder que contraria las normas comunitarias, esto es: la forma como se organiza la gente, cómo decide en la cotidianeidad y cómo la voluntad de poder es controlada por la Comunidad, en otros términos podría plantearse que dichos poderes en las manos de la Comunidad, se ejerce una democracia compartida de lugar.

De otra parte, se plantea, el autoritarismo desde la escuela, donde el profesor mantiene un lugar hegemónico desde su representación como actor. También, dicho actor mantiene su poder a partir de la autoridad discursiva, un poder discursivo del relato que enuncia,

esto es referido a los contenidos que se emiten, en tanto sobreponen una posición hegemónica y excluyente.

2.3.3 Castigos y Remedios para suavizar o armonizar las faltas

Un gráfico extremo caso sobre los castigos, realiza Foucault (1984). En éste muestra, el caso de Francia sobre las formas más generales de la práctica penal, basadas en la Ordenanza de 1670, la cual rigió hasta la revolución francesa. Describe, el caso de Robert-Francois Damiens, quien fue condenado por parricidio a “pública retractación ante la puerta principal de la Iglesia de París”, el 2 de marzo de 1757, donde se narra:

(...) llevado y conducido en una carreta, desnudo, en camisa, con un hacha de cera encendida de dos libras de peso en la mano; después, en dicha carreta a la plaza de Gréve, y sobre un cadalso que allí habrá sido levantado [deberán serle] atenaceadas las tetillas, brazos, muslos y pantorrillas, y su mano derecha, asido en ésta el cuchillo con que cometió dicho parricidio, quemada con fuego de azufre, y sobre las partes atenaceadas se le verterá plomo derretido, aceite hirviendo, pez resina ardiente, cera y azufre fundidos juntamente, y a continuación, su cuerpo estirado y desmembrado por cuatro caballos y sus miembros y tronco consumidos en el fuego, reducidos a cenizas y sus cenizas arrojadas al viento. (Damiens, 1757, como se citó en Foucault, 1984, p.11)

De estos casos extremos¹⁰ o inimaginables en nuestra realidad escolar, pero muy posibles en otras zonas, hace cuatro años estuve como orientador comunitario en esa zona, narraba una comunera, a la cual limito el nombre y el lugar donde sucedieron los hechos: *“Hace mucho tiempo cuando llegamos a este lugar, se iniciaba la escuela, en ese entonces estaba el gobernador del cabildo como profesor; y porque una niña le desobedeció, en respuesta a ello la amarró y la metió a un tanque con agua. Como era de esperarse, la niña contó a sus padres y fueron a realizar el reclamo, en respuesta el gobernador y profesor a la vez, adujo que era una forma de poner el orden. La decisión de los padres fue retirar a la niña de la Escuela. Al gobernador como era la misma autoridad, no se le hizo nada, las cosas se quedaron así”*.

¹⁰ Si se observa la historia colombiana, podemos destacar casos emblemáticos de castigos, por venganzas políticas, económicas o por la defensa del honor. Ejemplos contemporáneos las masacres, con violaciones, desmembramientos y un sinnúmero de víctimas que marcaron el cuerpo individual y social. Ejemplo de éstos hechos los grupos autodenominados, de las autodefensas unidas de Colombia - AUC, que pasaron a un estado de impunidad.

Narran los docentes que en los diferentes Resguardos de la zona, han existido diferentes prácticas autoritarias y en otros casos los remedios para solventar o encausar las faltas. Cuando se alude a las prácticas autoritarias, se define como aquellos ejercicios excedidos de poder, llamados castigos, por parte de autoridades no tradicionales, que se realizan o se han tenido lugar de ocurrencia en el territorio, ejemplo docentes que vienen de otras lugares y no conocen las dinámicas comunitarias y que rigen la práctica educativa bajo el modelo pedagógico tradicional.

Cuando se hace referencia a los remedios para solventar u orientar los comportamientos, se definen en el marco de prácticas educativas, desde el modelo pedagógico otro, en el marco del Sistema Educativo Indígena Propio – SEIP, aunque los hechos que se imponen ya sean los castigos o remedios y aunque el SEIP esté en proceso de implementación, puesto que la educación en los tres Resguardo ha sido orientada desde el modelo pedagógico tradicional.

En los talleres con los docentes y estudiantes se les realizó la siguiente pregunta: ¿Qué prácticas autoritarias observamos o cuáles se han ejercido en el Territorio, desde la Escuela tradicional y desde la Escuela otra – SEIP?

Desde la Escuela tradicional:

- El rechazo de hablar la lengua materna, Nasa Yuwe
- Corrección de la O por la U, por ejemplo LONA – LUNA, dado por el mismo efecto fonético del habla en el Nasa Yuwe, si no se corregía le imponían castigo, ya sea golpeándolo o haciéndole arrodillar sobre granos de maíz
- Por incumplimiento de tareas: arrodillarse en granos de maíz o de arena, arrodillarse con un ladrillo puesto en las manos y elevando los brazos hacia arriba.
- Memorización de las lecciones: halada de la oreja o de la patilla
- Se castigaba con palos, con la regla.
- Se quitaba el recreo y se encerraba durante ese tiempo en el aula, en completo silencio.
- Los dejaban si el almuerzo que ofrecía el restaurante
- Sacar a los niños indisciplinados al frente del aula o en la formación general

Desde la Escuela otra - SEIP

Los docentes expresan:

- Se enseña a través del dialogo, comunicación recíproca entre el estudiante y el docente
- Se le imponen tareas como la de lavar los baños, recoger basuras
- Se ponen a realizar trabajos materiales como barrer, traer arena o leña para la cocina del restaurante
- Cuando hay mucha indisciplina o desatención se opta por realizar exámenes escritos

Los estudiantes expresan:

- Si nos portamos mal en el Comedor nos ponen lavar loza o a hacer aseo del sitio
- Para los que llegamos tarde al colegio existen remedios como el de arreglar la huerta, trabajar en la granja, realizar carteleras alusivas al tema de la impuntualidad
- Si hacemos indisciplina en el salón, el profesor nos reporta al cabildo escolar para que se tome una decisión
- Se hace un llamado de atención por el rector y el cabildo escolar y después lo ponen a realizar cualquier actividad

Como se puede observar en lo anterior, existen diferencias a primera vista entre los dos modelos pedagógicos, que dan razón de cómo las faltas tienen un tratamiento diferente, es decir el nivel de suavización a partir de lo corporal disminuye, entre tanto se suman las orientaciones con elementos simbólicos, que en poca proporción recaen directamente sobre el cuerpo físico, sin embargo, como expresa Foucault (1984):

Si ya no es el cuerpo el objeto de la penalidad en sus formas más severas, ¿sobre qué establece su presa? La respuesta de los teorizantes –de quienes abren hacia 1760 un periodo que no se ha cerrado aún –es sencilla, casi evidente. Parece inscrita en la pregunta misma. Puesto que ya no es el cuerpo, es el alma. A la expiación que causa estragos en el cuerpo debe suceder un castigo que actúe en profundidad sobre el corazón, el pensamiento, la voluntad, las disposiciones (p.24).

La Escuela entonces, sea cual forma que adopte el castigo o el remedio será puesto en un lugar profundo del cuerpo, para que pueda operar, para que se corrija la desviación

cultural y social que se produce con una falta. Las máquinas ya están listas, llámense escuela, reclusorio o la cárcel.

Los dispositivos de control y vigilancia serán el panóptico donde se encauza, el desorden en el cuerpo social, como lo plantea Foucault (1984):

El daño que hace un crimen al cuerpo social es el desorden que introduce en él: el escándalo que suscita, el ejemplo que da, la incitación a repetirlo si no ha sido castigado, la posibilidad de generalización que lleva en sí. Para ser útil el castigo debe tener como objetivo las consecuencias del delito, entendidas como la serie de desórdenes que es capaz de iniciar (p.97).

Finalmente, es importante descubrir el sentido al poder de castigar. ¿Qué es lo que realmente existe al interior de un castigo o un remedio? Desde Foucault (1984) se describen las siguientes reglas, denominadas semiotécnicas, que hacen relación al castigo físico y simbólico:

1. Cantidad mínima. Se explica entre la proximidad o equivalencia entre el delito y la pena, infiere el análisis entre el beneficio del delito y la intensidad de la pena;
2. Idealidad suficiente. La pena debe representar el delito, debe hacer sentir dolor, que se piense constantemente que es un condenado;
3. Efectos laterales. La pena debe reflejar – representar el escarmiento, la ejemplarización tanto individual como colectiva con el propósito de evitar la reincidencia o repetición del individuo y del cuerpo social;
4. Certidumbre absoluta. Debe estar bajo Códigos escritos, leyes inexorables y los ejecutores inflexibles, se debe vigilar el cumplimiento de la ley y las ejecuciones deben ser públicas;
5. Verdad Común. La verificación del crimen debe obedecer a criterios generales de toda verdad; y
6. Especificación óptima. Es necesario un Código en el cual estén calificadas todas las infracciones (clasificadas y reunidas en especies) que no dejen escapar ninguna de ellas.

2.3.4 La vivencia de los remedios y los estímulos

La sociedad y el individuo han venido diseñando y construyendo la cultura a través de dispositivos de regulación control, vigilancia y castigo. En cada lugar diferenciable, existen formas que se debaten por el derecho o el miedo a la Libertad.

En una ocasión se participaba en un comité pedagógico, y en torno a la concepción propia de la educación la profesora Silvia Ruiz, recordó una historia que planteaba, casualmente esas formas o dispositivos que la cultura había parido: *“Una vez una niña mató un cuy en su casa, puesto que es tradicional mantener cuyes en la cocina; la madre alarmada tomó de la mano con gran fuerza a la niña y le gritó; la niña entre sus llanto y su miedo no podía hablar, petrificada la Palabra en temor al castigo, silenció su voz; Al darse cuenta su abuela, por los gritos que daba la madre de la niña y los chillidos de la infante, con gran sabiduría observó que el animalito estaba muerto. Seguidamente se dirigió a su hija y le pidió que le dejara conversar con la nieta, ella accedió y la madre se retiró de la cocina. La abuela, sentó en sus faldas a la nieta, secó sus lágrimas y calmó su llanto.*

La abuela pregunta a la niña, ¿por qué mataste al animalito? La infante, con su mirada gacha dice, yo creía que era una rata que había salido debajo del fogón y por eso la pisé. La abuela entonces, toma al cuy muerto y le dice: las ratas tienen una cola bien grande, mira bien los colores, los cuyes no vienen grises, y se agachó a sacar otro cuy vivo y a mostrarle. Luego, le dice que cuide de los cuyes que ellos serán de alimento para la familia. De allí en adelante, la niña siguió cuidando a los animales que la abuela le encomendó”

De la narración anterior, se puede observar, como se asume la educación propia, como esa educación no está bajo el castigo físico ni simbólico, aunque el lector podrá pensar que el ponerle a cuidar a la niña ya es un castigo, la diferencia es la orientación con la cual se da.

A continuación se ponen algunas percepciones de los estudiantes, donde se alude a cómo sienten el remedio o el castigo.

“Cuando nos imponen un castigo, por ejemplo el de lavar la losa del restaurante, se siente con mucha pena, puesto que los demás estudiantes se dan cuenta que se está allí

por alguna falta, y se ponen a preguntar qué fue lo que pasó; básicamente se está en la boca de todo el colegio”

Uno se siente mal, desilusionado, hasta le dan ganas de no seguir más en el colegio, pero luego los compañeros, le dan fuerza para seguir.

Cuando cometemos faltas, acá nos orientan y nos dan consejos, de esa forma uno aprende, toma conciencia y responsabilidad sobre los actos. En cuanto a los premios los estudiantes se esfuerzan más para merecerlos.

A veces no me gustan los premios que dan, por ejemplo en una clase, el que termine más rápido un ejercicio, le dan décimas, a veces uno se demora más y está en desventaja con los demás estudiantes. A veces la profesora cree que cuando terminan los primeros ya los demás también, y continúa con el tema, es como una competencia.

Una vez, llegamos tarde con otros estudiantes, ya estaban en la formación y el coordinador de disciplina nos hizo formar delante de todos, eso es muy vergonzoso. Por eso, uno se esmera a llegar temprano, aunque haya inconvenientes en la casa.

2.3.5 Visiones para caminar la armonía en la escuela

La pregunta orientadora, en el transcurso de los talleres con los docentes y estudiantes, para matizar las respuestas, propuestas y apuestas ante el autoritarismo escolar fue: ¿qué propuestas/apuestas pedagógicas se podrían adelantar para superar las prácticas autoritarias de la Escuela, en el marco del SEIP?

1. Dejar que los estudiantes expresen libremente sus ideas, inquietudes y propuestas
2. No coartar los conocimientos previos adquiridos
3. Valorar su identidad cultural, teniendo en cuenta sus usos y costumbres
4. Escuchar las diferentes opiniones para que el estudiante se sienta respetado
5. No discriminar al educando por sus creencias políticas y religiosas
6. Implementar estrategias lúdicas y pedagógicas que eviten el conflicto escolar
7. Involucrar a las autoridades en la vida escolar, por ejemplo dando charlas sobre la experiencia como cabildantes
8. Realiza un diagnóstico en la familia que permita conocer quiénes son los encargados de orientar los hijos y cuáles son los roles familiares, respecto a la autoridad. Cómo se

dan los consensos, porque hay diferencias en el acatamiento de los deberes como miembro de la familia.

9. Estructurar charlas donde se amplíe el tema sobre la autoridad y el autoritarismo. Así mismo, donde se expliquen por qué se dan las sanciones y los remedios o castigos
10. Fomentar espacios de diálogo, reflexión y debate de temas diversos para los educandos
11. Tener en cuenta las fases de la luna para coordinar actividades pedagógicas y saber en qué estado están los estudiantes mediante un cateo con el médico tradicional
12. No reflejar los problemas personales y familiares dentro del establecimiento educativo.
13. Realizar talleres con los padres de familia sobre derechos, deberes y valores de los estudiantes
14. Que las autoridades, padres de familia y comunidad en general acompañen más las labores que la escuela programa, que se involucren y que piensen que la escuela es un lugar para fortalecer el proceso de educación de sus hijos que viene desde la familia.

Capítulo III. Pensar con el corazón, ensoñar los hilos y tejer el entramado de la Escuela Otra

3.1 Escuela Granja La Pacha, como apuesta desde el corazón de los sueños

Kastxaja'nxi' ksxa'wa' kwekwetey ũssa', kwe'sx yak ũsa', txãa ew ũsyajtxçxa atxajxni' thê'sawe'sxyak kãja'dajna yuunxi ũs dxijuy, kí' ũsytaxna fi'zena, txãak ũs dxijuy yajtxçxak ya'i kaastxãjaja. thŭ'wês ew atxajçxa wêse'çxha' vxite' ũsytak tewjedçxa, txã'çxãa dxi'su ew ãate waatxi'na u'juenaw ksxa'wnxitx, atxajnxinxu' kjekje weçeji' kaspubçxa atwa' ũsna, açá' nasa ũsçxapa ma'wê sxabkulujuy atwa'jas jimeeta'. Txã'jŭ' nasa fxi'zenxis ew ãate ji'meete' kij yuweyupa ew ãate nenxumena sxabuçxa ũsnxite' (Traducción de Olmedo Baicué).¹¹

El arte de enseñar está en el cuerpo, está con nosotros, eso está bien construido que los mayores tienen relaciones que arrancan desde el corazón; para pensar, para proyectar es desde el corazón, lo que se piensa con el corazón se enseña. Hay que desarrollar el oído asociado con el corazón como proceso integral, porque al caminar se deben dar pasos con identidad, con tinte de espiritualidad, la apuesta es retornar a la raíz, hay gente que no sabe cómo retornar al cordón umbilical. Si no hay claridad en lo cosmogónico, entonces no hay claridad colectiva.

Mayor Gentil Guegia, Zona oriente Tierradentro

La Escuela como productora de conocimientos es a la vez receptora de saberes, los cuales en conjunto inciden en la construcción cultural y social en la vida de los estudiantes y que posteriormente se matizan en su quehacer histórico. Tanto conocimiento como saber amalgaman la idea, la ideología, el pensamiento, la utopía o el corazón de la vida, en otros términos, las proyecciones que cada estudiante, sujeto o comunidad busca como lugar de referencia, punto de encuentro o realización de su felicidad.

¹¹ Baicué, Olmedo. Docente comunitario, Institución Educativa Buscando Horizontes, Sede principal Tierrdentro, Morales, Cauca. Junio de 2014.

Pensar la reconstrucción del tejido de la Comunidad desde la Escuela, como parte de la totalidad histórica, implica analizar, no solamente el contexto local sino avanzar hacia la comprensión del modo de producción vigente, esto es, cómo el modo de producción del capital influye en las prácticas y tradiciones sociales y culturales construyendo contexto y cómo la Escuela se constituye en uno de los lugares que posibilita hilvanar y articular el tejido comunitario, acercando la comprensión de los saberes, los conocimientos y las prácticas pedagógicas a la interpretación del mundo global a partir de los diversos ejercicios de poder que sobre el contexto local se dan.

La escuela granja posibilita un espacio integrador de conocimientos, saberes para aprender, para enseñar, para sentir, para llenarse de vida, para disfrutar intercambiando las experiencias locales, el conocimiento previo en una propuesta pluridiversa de la Escuela otra que se interrelacione con la Comunidad, como lugar para una propuesta de sentido político, Libre, Justo y Democrático.

Comprender la interrelación, en términos de Vigotsky (1979) (como se citó en Carrera, 2001), sobre el enfoque sociocultural, es entender que todo aprendizaje en la escuela tiene una historia previa, por lo cual se debe comprender que tanto los estudiantes como los demás miembros de la Comunidad tienen conocimientos previos, que existen niveles de organización interna y externa; y que tan importante es crear la necesidad de abordar y solucionar problemas que en la cotidianidad del contexto se vivencian, es comprender su estructura epistemológica del cómo funciona la micro y macro partícula del problema, y desde ese referente complejo fortalecer la estructura mental y emotiva de los participantes en la Escuela otra, para que armonicen su devenir en la vida. Tal como lo plantea Morin. (2004):

Los problemas de organización social sólo pueden comprenderse a partir de este nivel complejo de la relación parte-todo. Aquí interviene la idea de recursión organizacional que, a mi parecer, es absolutamente crucial para concebir la complejidad de la relación entre partes y todo. Las interacciones entre individualidades autónomas, como en las sociedades animales o incluso en las células, puesto que las células tienen cada una su autonomía, producen un todo, el cual retroactúa sobre las partes para producirlas. Dicho de otro modo, las interacciones entre individuos hacen la sociedad (p.10).

Muchas de nosotras y nosotros proyectamos sueños, de los cuales, será recuperar lo imposible, la Memoria y en ella vivir en y con lo más simple, como piensan los Nasa es regresar a la raíz, al cordón umbilical. Allí, desde esas metáfora es buscar y encontrar la armonía, reconocer el caos como lo impensable con y en la Madre tierra, sembrar con gran placer porque se sabe que en un tiempo después, comeremos el fruto de nuestros sudores y nuestras angustias.

En esta perspectiva existen muchas apuestas a nivel latinoamericano, dónde irrumpen los sueños y se visibiliza el pensamiento local, el conocimiento propio, las narrativas del Lugar con ese tinte de superar la hegemonía histórica de los grandes imperios, tal como lo destaca Quijano (2014):

(...) aprendimos la necesidad y el valor de una escuela para conservar, valorar y combatir la pérdida de la memoria; que se trata de movernos desde aquí, con nosotros y con lo que tenemos; que lo diferencial ya lo hacíamos desde siempre; que a pesar de todo el despojo y la colonización, aún tenemos la palabra; que el secreto también tiene que ver con compartir, aprender y colectivizar (párr.4).

La Escuela granja La Pacha, se plantea como proceso de in_surgencia y resistencia ante la colonialidad del poder, del saber y del hacer, desde el referente de la praxis Freireana, donde inicia un proceso de construcción y transformación integradora: *pensamiento y acción*, sin poner en el aula, la coacción, la verticalidad y el Autoritarismo Escolar. Estará orientada a tejer lazos de solidaridad, de justicia, de fraternidad, de motivar y tejer caminos en la conservación e intercambios justos de semillas, productos y alimentos, a la defensa del territorio, a generar experiencias significativas con el contacto y uso debido de nuestra madre tierra, a aplicar y los ciclos solares y lunares en los procesos agroecológicos, en los pedagógicos y en los culturales para sostener una filosofía práctica de vivir bien.

3.2 Propósitos en el tejido de la "Escuela Otra": el pensamiento, los hilos y las manos

3.2.1 El pensamiento

“Una semilla cambia porque al sembrar se transforma: nace crece, se reproduce y cambia, vuelve a su ciclo de origen, ciclo natural. Por lo tanto la tierra es semilla. El KIWE ÛUS

se refiere a que la tierra es la semilla porque en su centro está el embrión del cual se origina, se multiplica y reproduce la vida, es el útero, ovarios de una mujer, por eso espiritualmente a la tierra le denominamos KIWE NXHI “Madre Tierra”. La semilla se relaciona con DUU YA’JA “jigra de parir” útero de la mujer porque la mochila es para guardar semillas.

“Esta concepción se concreta cuando nos referimos a la organización del universo y a la tierra. Sus partes son similares a las capas que protegen la semilla; por ejemplo, una semilla tiene un caparazón fuerte que la protege, después hay un tejido que cubre la pulpa, le sigue otra membrana y al final está el corazón que es como un punto del cual nace o germina toda planta. Esto es el embrión al cual lo denominamos corazón - ÜÜS”.
Pensamiento Nasa.

Nasa üus, es el corazón nuestro, es el sentimiento, cuando el *locus* – lugar de enunciación parte de adentro, el nasa piensa con el sentimiento, se piensa para entender quiénes son, porque el principio del Pueblo es que no hay jerarquía, ellos se ayudan, el gobernador no es quien manda, el cabildo orienta a la comunidad porque ellos son mayores; quien manda es la comunidad. Este principio aporta a la construcción colectiva de conocimiento, de solidaridades; desmembra el poder y lo democratiza, lo vuelve común.

Pensar desde adentro, pensar con el corazón, es cambiar otra dimensión de la vida, otra racionalidad más sensible, como dicen los Nasa: a’dx yaknxin thu capiya’ja - lo que pienso con el corazón lo enseño, es la pedagogía que nace de lo profundo, como dicen de la weçe – raíz, por ello, el ser nasa tiene otras formas de relacionarse con el mundo, su dimensión caracterizada por ser humilde, trabajador, espiritual, solidaria, respetuosa, luchadora, no es la que presentan como el bárbaro, el pies sucios o el Páez, el cual, fue un despectivo utilizado por los españoles para decirles sucios que actualmente occidente utiliza.

Pensar el pensamiento, desde su origen y ponerlo en interacción continua, es tejer sus proyecciones, porque de acuerdo a su origen y a su representación en el lugar, se pueden pensar si las prácticas son justificables o pertinentes para recuperarlas, visibilizarlas y poner en funcionamiento el fortalecimiento de la cultura.

Retomando las palabras del médico tradicional Luis Yonda, de la zona oriente de Tierradentro¹², departamento del Cauca, refiriéndose al Ser Nasa - Nas Nasa en el idioma de ellos – Es entender el origen, es entender que existen los rituales que hacen parte de la cosmovisión y la cosmoacción, por ello, el ser nasa es practicar los rituales, las ceremonias, las fiestas sagradas que se hacían en ese entonces y que aún se realizan en algunos territorios, para armonizar la vida.

Hacen parte de dichos actos ceremoniales: La fiesta sagrada del Saakhelu que es la fiesta sagrada con la semillas, ceremonia a las semillas; la ceremonia sagrada del Inti Raymi, que se realiza en junio, el cual es el nacimiento del sol, del nuevo año; también, se hace el ritual de çhapuks, que es el ritual de darle de comer a los seres que nos acompañaron en esta vida.

También está el refrescamiento y la limpieza de los bastones de autoridad, los cuales por tradición parte los médicos tradicionales, pero también de los cabildos.

Hacer los rituales y ceremonias, celebrar las fiestas sagradas, es un despertar de la espiritualidad, como lo expresa el mayor Luis Yonda, por ello, se debe agradecer a los espíritus y seres con la revitalización de las prácticas culturales, las cuales, dan concreción al mundo Nasa, concebido desde la Ya't Wala - casa grande -, lugar donde se encuentran tres dimensiones espaciales como son: el cosmos, las estrellas, el sol y la luna; el espacio de la tierra, donde se vive el nasa y se comparte con otros seres, como los vegetales, los minerales y los animales; y el espacio profundo, donde están otros seres espirituales.

El ser Nasa, es conservar las prácticas ancestrales y culturales en la agricultura y el manejo pecuario, inicialmente pidiendo permiso cuando va a labrar la tierra o curar un animal; utilizando el médico tradicional para que mire donde puede hacer la casa. El ser nasa camina por las tradiciones de los abuelos y las abuelas, con la Memoria, con estas prácticas la vivifica aplicándolas a las siembras, las cosechas, con el control biológico de los seres que hacen daño a los cultivos y animales, las cuales se hacen con los tiempos de la luna y el sol, a partir de los calendarios propios y el descanso de la tierra. Es escoger, conservar e intercambiar productos, semillas orgánicas bajo el respeto mutuo, a través de los trueques como formas de pervivencia de los Pueblos.

¹² En charla sobre el Ser nasa, Luis Yonda, th'e wala - medico tradicional, realizada en Kwes Kiwe, Municipio de El Tambo, Encuentro de mayores. Junio de 2014.

Es también, acudir a espacios socioculturales y políticos como las asambleas comunitarias; a las deferentes mingas de trabajo, de pensamiento, mano prestada, como formas solidarias y justas de intercambio de trabajo, de acercamiento mutuo, de satisfacciones, de intercambio de alimentos tradicionales. Como componente integrado de su pensamiento, el ser Nasa no piensa en esa separación occidentalizada de las cosas, de los procesos, de los mundos, porque para el ser Nasa todo se relacionan entre sí.

3.2.2 Los Hilos

¿Cómo se anudan los hilos al pensamiento, cómo se construyen sentidos, en esa mikrama¹³ educativa, si se tiene la metáfora? La cultura Nasa, entrama el pensamiento, con la acción y de manera inversa sucede la misma relación: cada tejido, cada color, cada acto, cada representación ontológica, están imbuidos de sentidos que le ha dado la tradición histórica y discursiva, a través de la Memoria.

En términos del estructuralismo lingüístico desde Saussure (como se citó en Rojas, 2014), quien plantea desde el lenguaje, las relaciones sistémicas al interior del discurso:

De un lado, en el discurso, las palabras contraen entre sí, en virtud de su encadenamiento, relaciones fundadas en el carácter lineal de la lengua [...]. Estas combinaciones que se apoyan en la extensión se pueden llamar sintagmas [...]. Por otra parte, fuera del discurso, las palabras que ofrecen algo de común se asocian en la memoria, y así se forman grupos en el seno de los cuales, reinan relaciones muy diversas [...]. Las llamaremos relaciones asociativas (p.19).

Por lo anterior, es importante tejer los sentidos relacionados con el pensamiento, en términos de propósitos, que se le dan a la propuesta de la Escuela Granja La Pacha, desde ese horizonte o plano de la ensoñación. Como hilos o caminos por donde la Escuela debe andar, se referencian los siguientes propósitos:

1. Generar acciones en torno al aprendizaje, promoción y prácticas relacionadas con la Democracia, la Justicia y la Libertad, que permitan el pleno desarrollo de la Personalidad en armonía con la Naturaleza y la Sociedad.

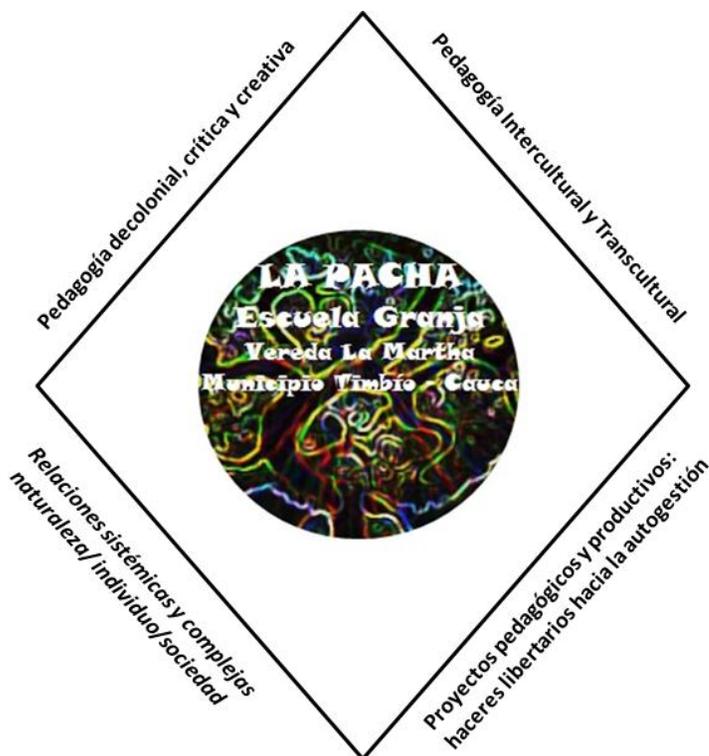
¹³ Término persa que significa: el arte de hacer nudos decorativos. Para mayor detalle del término, ver macramé en: <http://es.wikipedia.org/wiki/Macram%C3%A9>

2. Rescatar y revitalizar el pensamiento y las prácticas colectivas de aprendizaje y enseñanza, que permitan orientar a hacia una conciencia colectiva sobre el patrimonio de los pueblos y defensa de la madre naturaleza.
3. Reconocer, compartir y generar conocimientos, saberes, prácticas sociales en humanidad, que permitan agenciar nuevas formas de vida, acordes con el sentido del Buen vivir.
4. Investigar, proponer y fortalecer la formación técnica, tecnológica, científica, artística y humanística y de sus relaciones con la vida social y con la naturaleza, con elementos pedagógicos propios y apropiados que permitan el desarrollo de la capacidad analítica, reflexiva y crítica, para la búsqueda de alternativas de solución a los problemas en todos los ámbitos.
5. Incentivar y fortalecer el estudio y la comprensión crítica de la cultura, fomentando las tradiciones culturales en sus diversas manifestaciones.

3.2.3 Las Manos

Lo metafórico representa a la idea en la práctica, la metáfora ya es realidad cuando se enuncia; es el hacer que se diseña, como se hace, con qué elementos ontológicos y epistemológicos se aplica la instrumentalización de sentidos, es decir por qué se justifican los instrumentos pedagógicos y de sostenibilidad y viabilidad de la propuesta. Las manos operan como el poder evolutivo del pensar, de las situaciones que pudieron resultar, para que el pensamiento se labrara en la realidad.

Por ello, cuando al inicio de la propuesta, ese ojo del ratón, como representación del cuerpo simbólico Nasa, despliega en su caminar la mirada y organiza en sus costillares cuatro (4) instrumentos, en forma de rombo, que labrarán el sentido de la Escuela Granja La Pacha.



Los instrumentos graficados, en el rombo, como metáfora del ojo del ratón, a continuación se abordarán de manera general.

3.2.3.1 Pedagogía decolonial, crítica y creativa

La revolución social...no puede extraer su poesía del pasado, únicamente del futuro. No puede comenzar por sí misma sin antes despojarse de todas sus supersticiones sobre el pasado. Las revoluciones anteriores dependían de las memorias que sustraían a la historia mundial para usarlas como droga y antídotos contra sus propios contenidos. Ahora, para encontrar sus contenidos las revoluciones del siglo XIX tienen que dejar que los muertos entierren a sus muertos. Anteriormente la expresión sobrepasaba al contenido, ahora el contenido sobrepasa la expresión (Fanon, 1968, como se citó en Avila, p.92).

La decolonialidad podría plantearse como un proceso de resistencia social, contracultural y contrahegemónico, el cual, despliega su marco de acción desde el lugar como lo local, lo diverso, lo plural, lo particular con referentes históricos y epistemológicos que provocan abrir las heridas coloniales, para entender y comprender la

(s) raíz (ces) de la dominación y de esta manera, caminar hacia procesos de emancipación, liberación social y cultural de los Pueblos.

Desde algunos referentes, Ávila (2010) aborda el proceso de la colonialidad y decolonialidad, en América Latina, a lo cual, cita que:

(...) Desde América latina, se viene estableciendo por muchas escuelas y autores una distinción entre colonialismo y colonialidad, ya que la colonialidad es entendida como un fenómeno histórico mucho más complejo que el colonialismo y la colonización, que se extiende hasta nuestro presente (Ávila.2010. p. 93) (...) Explica el autor que la colonialidad opera a través de la naturalización de jerarquías raciales que posibilitan la re-producción de relaciones de dominación territoriales y epistémicas que no sólo garantizan la explotación por el capital de unos seres humanos por otros a escala mundial, sino que también subalternizan y obliteran los conocimientos, experiencias y formas de vida de quienes son así dominados y explotados (Quijano, 2000, como se citó en Ávila, 2010, p. 97).

Pedagógicamente comprender esta corriente liberadora, permite organizar el pensamiento críticamente para que en el recorrido del camino educativo, se fundamenten las prácticas educativas y pedagógicas. Esta fundamentación, en el sentido holístico y complejo será un instrumento para orientar y proyectar la invención, la creación y la difusión del pensamiento y de la acción.

3.2.3.2 Pedagogía Intercultural y Transcultural

La disputa entre categorías binarias, monotemáticas, únicas contra la diversidad, la pluralidad, la diferencia, las identidades, la policromía, desde la cultura, la sociedad, la política, y desde la referencia de la multiplicidad de lugares, hace que el análisis y las posturas se orienten a caminos donde la interculturalidad y la transculturalidad tengan un lugar significativo en la Escuela Granja La Pacha.

El lugar se transforma por el recorrido del tiempo, de los hechos. El reconocimiento y el avance en la comprensión de categorías que implicaban el estancamiento del pensamiento, por la ortodoxia epistémica, cultural, social, económica y política.

Las instituciones, por el avance de la ciencia, la tecnología, los niveles de innovación y desarrollo del conocimiento, de las prácticas, de los saberes, hace que la Escuela

transforme sus referentes constitutivos y avance en la comprensión de los nuevos fenómenos que atrapan el quehacer educativo.

Se requiere, entonces plantear la construcción, reconstrucción del tejido pedagógico, con nuevos hilos que fundamenten el conocimiento de punta. Esta pedagogía, entiende, procesos, donde la modernización quiso menguar los procesos culturales de ancestralidad; sin embargo, la resistencia cultural, los sincretismos, las luchas por la Dignidad de los Pueblos, se hicieron presentes, los gritos de los excluidos, desde procesos locales y globales, se mantienen al albor de diferentes grupos, organizaciones y movimientos contrapoder, contrahegemónicos y en continua resistencia contra el modo de producción capitalista vigente.

El resurgir, re_insurgir y proponer el reencantamiento de la ancestralidad como posibilidad de vivir en humanidad y en armonía con el universo, será el tinte por donde aquellos pintados hilos, de negros, de blancos, de indios, de mestizos, de campesinos, de Pueblo, pinten con su Palabra los cuerpos suavizados por la máquina, con el color que les parezca.

3.2.3.3 *Relaciones sistémicas y complejas naturaleza/ individuo/sociedad*

Más que nunca, necesitamos un pensamiento ecológico, un pensamiento ecosistémico, un pensamiento complejo y transdisciplinar capaz de volver a conectar no solo los diferentes tipos de conocimiento, sino también las diversas dimensiones del triángulo de la vida - individuo / sociedad y la naturaleza, a partir de nuestras prácticas educativas. En realidad, necesitamos un pensamiento transdisciplinar que nos ayude a ver el mundo en un grano de arena, el cielo en una flor silvestre, sostener el infinito en las palmas de la mano y la eternidad en este aquí y ahora, en palabras de William Blake (Moraes, 2006, párr.14)

Las diversas formas de Sociedad/Comunidad, han marcado caracterizaciones diferenciadas, en el camino de la historia de los Pueblos, desde múltiples campos analíticos como el económico, el social, el cultural, el político, el biológico, el matemático, el físico, el antropológico, el sociológico, entre otros, influyendo

significativamente sobre la Naturalezas¹⁴, por lo cual, la vida social y cultural de los sujetos compromete las relaciones con sus entornos.

La comprensión y/o el cambio de mirada simplificada a la compleja, permite a los sujetos, desarrollar nuevas relaciones de conocimientos y de entendimiento en y con la sociedad en concreto, en la cual, el campo de la Escuela será un lugar para conocer, comprender, y crear nuevas discursos.

3.2.3.4 Proyectos pedagógicos y productivos: haceres libertarios hacia la autogestión

Algunos de los elementos que fijan materialidad en las ideas, en los ensueños, es ese valor económico, que para esta propuesta, se han planteado estrategias para que la escuela Granja La Pacha logre tener estabilidad en el tiempo y a la vez, sostenible en su filosofía.

Los proyectos pedagógicos, además de ser instrumentos para correlacionar pensamiento, conocimientos, saberes, prácticas, haceres, son el lugar donde se interrelaciona, se construye y se compromete una organización con la formación de los sujetos, a través de procesos pedagógicos, aportando significativamente a la Sociedad/sujeto y con un acercamiento a la comprensión y enamoramiento de la naturaleza, como formas de pervivencia en humanidad.

La organización, establecimiento, ejecución de los proyectos pedagógicos, como la sostenibilidad, en el marco de su enseñanza y su aprendizaje, depende en gran parte de la capacidad financiera con que pueda invertir y rotar los excedentes de reinversión y que la Escuela Granja La Pacha permanezca y se mantenga en el tiempo.

Entre los componentes de ingresos para el mantenimiento, administración y ejecución, tanto de los proyectos pedagógicos y productivos, como del proceso educativo en general, se tiene proyectado la captación por diferentes fuentes, tales como las estatales, fondos privados de inversión (aportes voluntarios de grupos, personas y ong's); también, por

14 Se prefiere la utilización de esta noción, puesto que el plano ecologista ha sido superado, imponiéndose la categoría de lo ambiental, la cual contiene serias implicaciones de genealogía y representación de una postura ideológica, desde el potencial del capitalismo y por lo tanto, significa una contradicción su uso, en tanto el carácter científico postulará la construcción de elementos circundantes a crear intereses universales de vida. Además, desde dichas nociones/categorías, contrarias a las de Naturaleza, existe una distinción paradigmática/epistemológica respecto al método y objeto de estudio, esto es: se realizan separaciones, distinciones, antropocentrismos, utilitarismos y positivismos, entre otros, que demarcan y sustancializan al sujeto/objeto, mientras que del concepto de Naturaleza deviene una cosmogonía y cosmovisión propia/relacional y en conjunto.

recursos propios de la inversión del autor, como de los ingresos proyectados en la oferta de los siguientes servicios:

1. valores agregados por visitas, estadías en el sitio permitiendo mostrar procesos y prácticas del Buen vivir, en armonía con la naturaleza.
2. Servicios de educación ambiental y agroecológica experiencial, mediante el recorrido por el sendero eco turístico interpretativo y sus aldeas; y en talleres, seminarios teóricos y prácticos sobre agroecología urbana y rural.
3. Educación. Artística a través de talleres de cerámica, pintura, música, carpintería, fotografía, origami, diseño y elaboración de títeres y marionetas, entre otros. En oficios: Talleres gastronómicos sobre cocina tradicional.
4. Centro de intercambio y comercialización de productos agroecológicos y con procesos artesanales de transformación de alimentos lácteos y frutales.
5. Orientación y equilibrio del cuerpo con salud alternativa, mediante conversaciones y prácticas de yoga, retiros espirituales y práctica de rituales ancestrales.

Otros servicios

1. Recorrido del sendero eco turístico interpretativo
2. Venta de productos procesados, lácteos y frutales producidos en el sitio
3. Venta de productos procesados de panadería y pastelería
4. Venta de abonos, semillas orgánicas y plantas ornamentales
5. Venta de servicio de restaurante y refrigerios
6. Venta de servicios por Educación ambiental, educación artística y capacitación agroecológica
7. Ventas de servicios por orientación y equilibrio del cuerpo con salud alternativa
8. Venta de servicios por hospedaje en las cabañas y sitios de campamento

Por todo lo arriba expuesto merece y hace que ésta propuesta/apuesta permita caminar sobre los sentidos de la “escuela otra” bajo el referente de la Cultura Nasa, como alternativa a fortalecer el componente tradicional/ancestral y a explorar nuevos caminos de formación educativa, diferente a la escuela tradicional; y sobre todo, mantenga la dimensión democratizadora en los entornos donde se desarrollará, puesto que este

referente implica abandonar los modelos pedagógicos, donde se establecen prácticas autoritarias.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar Alcaraz, L.; Castellanos Cortez, M. y Ramos Macias, S. (s.f.). *El sistema Lancasteriano Equipo #3*. Recuperado 10 de julio de 2013 de http://www.slideshare.net/zofi_a/el-sistema-lancasteriano
- Alba Cabanillas, E. y Flores, F.M. (s/f). *Método ineficaz de enseñanza y de control de la disciplina en las escuelas*. Recuperado 10 de julio de 2013 de <http://elkafkiano.zoomblog.com/archivo/2006/01/30/autoritarismo-En-Las-Escuelas.html>
- Althusser, L. (s.f.). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Recuperado 10 de julio de 2013 de <https://goo.gl/oJDxF1>
- Ávila, P.V. (2010). *Representaciones bifurcadas en tiempos de futuro: de la colonialidad a la decolonialidad*. Recuperado 12 de julio de 2012 de <https://goo.gl/nq1hzE>
- Berman, M. (1988). *Todo lo sólido se desvanece en el aire*. 3ª Ed. España: Siglo XXI,
- Carrera, B. y Mazzarella, C. (2001). “*Vygotsky: enfoque sociocultural*”. *Educere*, vol. 5, núm. 13. Abril –junio. Venezuela: Universidad de los Andes. Recuperado 10 de julio de 2013 de <http://www.redalyc.org/pdf/356/35601309.pdf>
- Castillo Rodríguez, I.C. (2000). *Estrategias personalizadas que orientan a docentes y padres de familia para disminuir niveles de inclusión de autoritarismo ejercidos sobre niños (as) en (...)*. (Tesis de Especialista en Educación Personalizada). Universidad Católica de Manizales. Colombia.
- Castro Gomez, S. (2000). *Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la “invención del otro”*” En: *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Edgardo Lander (comp.). Buenos Aires, Argentina: Clacso, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales
- Collado, Á. et al. (2013). *Agroecología política: la transición social hacia sistemas agroalimentarios sustentables*. Recuperado 28 de junio de 2014 de <https://goo.gl/byxL6P>

Decreto-Ley 2 (1821). *Por medio de la cual se modifica la edad máxima para el retiro forzoso de las personas que desempeñan funciones públicas*. Bogotá. D.C.

Recuperado 20 de agosto de 2017 de <https://goo.gl/vJmypF>

Domínguez Gómez, E. (2002). *Pensamiento complejo para una educación interdisciplinaria*. En: manual de iniciación pedagógica al pensamiento complejo. Recuperado 12 de octubre de 2014 de <https://goo.gl/c8x2y6>

Escudero Muñoz, J. M. (2005). *Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿De qué se excluye y cómo?* En: Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado, 1, (1). Recuperado 10 de julio de 2013 de <https://goo.gl/5oxnjr>

Fajardo F.C. (2010). *Rostros del Autoritarismo, mecanismos de control en la sociedad Global*. Le monde diplomatique. Bogotá D.C. Ediciones Desde Abajo

Foucault, M. (1984). *Vigilar y Castigar, nacimiento de la Prisión*. 9ª ed. México: Siglo XXI Editores Ltda

Foucault, M. (s/f). *El cuerpo de los condenados*. Recuperado 10 de julio de 2013 de <https://goo.gl/ZgX98f>

Freire. P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Editorial Siglo XXI Editores

García Méndez, E. (2000). *La penalización de menores en la historia*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid (S.E).

Gomez, M. (2003). *Lecciones de Paulo Freire, Cruzando Fronteras*. Buenos Aires: Clacso. Recuperado 10 de octubre de 2014 de <https://goo.gl/FpCfJA>

Hernández, S. (2003). *¿Qué es la práctica educativa?*. El Siglo de Durango. Recuperado 8 de noviembre de <https://goo.gl/pw63dr>

Herrera C. M. (1993). *Historia de la Educación en Colombia, la República Liberal y la modernización de la educación: 1930-1946*. Rev. Universidad Pedagógica Nacional No.26.1993. Recuperado 12 de julio de 2012 de <https://goo.gl/RL9aqE>

Historia de la Educación en Colombia (Resumen). Recuperado 10 de julio de 2013 de <https://goo.gl/s9LbDP>

- La Boétie, E. de (2008). *El discurso de la servidumbre voluntaria*. Buenos Aires, La Plata: Terramar. Recuperado 15 julio de 2013 de <https://goo.gl/qAXWiZ>
- La Educación Prohibida. (2012) [Película, documental y argumental]. Dirigida por Germán Doin. Producida por Eulam producciones. El documental no usa licencia copyright, creada bajo las CopyLeft y los derechos Creative Commons. Argentina. Recuperado 10 de julio de 2013 de <https://goo.gl/NjPpsX>
- Lleras, E. (2002). *Las comunidades de aprendizaje como ámbitos de construcción de mundo*. Recuperado 10 de julio de 2013 de <https://goo.gl/S5amBg>
- Martínez, B. (2012). *Verdades y mentiras sobre la escuela*. Bogotá D.C.: Jotamar Ltda
- Moraes, M.C. (2010). *Transdisciplinariedad y educación*. Rizoma, vol 10, UCB/DF/Brasil. Recuperado 15 de noviembre de 2014 de <https://goo.gl/RYQz45>
- Morin, E. (2004). *La epistemología de la complejidad*. Gazeta de Antropología N° 20, 2004 Texto 20-02. . CNRS – Paris. Recuperado 1 de febrero de 2016 de <https://goo.gl/3euV1o>
- Naradowski, M. (1994). *Infancia y poder, la conformación de la pedagogía moderna*. Recuperado 13 de agosto de 2014 de <https://goo.gl/PmeGDq>
- Ortiz Bedoya, O.M. (s.f.). *Historia de Colombia. Conquista y colonia. Colombia colonial*. Recuperado 10 de julio de 2013 de <https://goo.gl/MZGyPK>
- Oviedo, J.M.. (s/f). *Historia de Colombia ut. Educación y las letras*. Texto I y II. Época precolombina. Rasgos culturales en la América precolombina. Recuperado 10 de julio de 2013 de <https://goo.gl/YF6Mxh>
- Pérez Sandoval, F. E. (2009). *Historia de la Educación en Colombia*. Bogotá: Scribd. Recuperado 20 agosto de 2013 de <https://goo.gl/ZJZR8k>
- Quijano, V. O. (2014). *Cambiar el mundo no viene de arriba ni de afuera*. Recuperado 18 de junio de 2014 de <https://goo.gl/GhLgzG>
- Reguillo, C.R. (2000). *Emergencia de culturas juveniles, estrategias del desencanto*. Bogotá, D.C.: Grupo Editorial Norma

- Rodríguez, J.M. (1998). *El concepto y la imagen de escuela en los diplomados universitarios de magisterio*. Universidad de Huelva. Recuperado 17 de octubre de 2012 de <https://goo.gl/WTy341>.
- Rosales, K. (2012). *Docente Facilitador. Autoridad en el aula: Autoritarismo Vs Rol Facilitador*. Recuperado 10 de julio de 2013 de <https://goo.gl/k1QqPH>
- Sánchez, D.R. (s.f.). *Autoritarismo*. Recuperado 4 de diciembre de 2012 de <https://goo.gl/bE21yf>
- Tedesco, J.C. (1990). *Los paradigmas de la investigación educativa*. Santiago de Chile. Preparado para el Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo (CIID) del Canadá y publicado posteriormente en el No. 38 de Contribuciones. Programa FLACSO. Recuperado 10 de julio de 2013 de <https://goo.gl/CcW2vt>
- The free dictionary. (s.f.). *Alumno*. Recuperado 10 de julio de 2013 de <http://es.thefreedictionary.com/alumno>
- The free dictionary. (s.f.). *Autoritario*. Recuperado 10 de julio de 2013 de <http://es.thefreedictionary.com/autoritario>
- Wikipedia, la enciclopedia libre. (s.f.). *Autoritarismo*. Recuperado 10 de julio de 2013 de <http://es.wikipedia.org/wiki/Autoritarismo>
- Zubiría Samper, J. (2006). *Los modelos pedagógicos, hacia una pedagogía dialogante*. 2ª ed. Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio. Enseñando mutuamente: una aproximación al método lancasteriano y a su apropiación en Colombia. Rhec Vol. 13. No. 13
- Zuluaga Garcés, O. et al. (2004). *Génesis y desarrollo de los sistemas educativos iberoamericanos siglo XIX*. Tomo I, Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá, D.C., Colección Pedagogía e Historia
- Alba Cabanillas, E. (enero, 2006). *Autoritarismo en las escuelas "Método ineficaz de enseñanza y de control de la disciplina en las escuelas"* Recuperado 10 de julio de 2013 de <http://elkafkiano.zoomblog.com/>

Contreras, C.F. (mayo, 2010). *Alumno = ¿Sin luz? Un equívoco*. Diario Los Andes y Diario Católico. Blog de Amaper. Recuperado 10 de julio de 2013 de <https://goo.gl/dxE7k2>

Rojas, E.G. (abril-junio, 2014). *La política y el discurso, más allá de la estructura sobre algunas categorías lingüísticas en la obra de Ernesto Laclau*. Universidad Nacional de La Plata. Argentina. Revista *Questión*. Vol. 1, N.º 42. Recuperado 10 de julio de 2014 de <https://goo.gl/fYsWYp>