

**EXPERIENCIA COMO DOCENTE EN UN COLEGIO PRIVADO DE CONVENIO
DE CIUDAD BOLÍVAR, BOGOTÁ.
Reflexiones sobre políticas educativas y la realidad académica de los
jóvenes populares dentro del contexto de la globalización**

JANNETH GALEANO CORREDOR

**Trabajo de Grado para optar
al título de socióloga**

Director

LUIS GUILLERMO VASCO URIBE

Antropólogo

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGÍA
BOGOTÁ, 2004**

A los jóvenes del pueblo, que son,
“como el sol a las ocho o nueve de la mañana”

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	4
Capítulo 1	
METODOLOGÍAS Y TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN	10
1. “Recoger los conceptos en la vida”	15
2. El método del materialismo dialéctico y las técnicas de investigación	21
Capítulo 2	
MARCO DE REFERENCIA CONCEPTUAL	42
1. La concepción marxista de la educación	42
1.1. La escuela en el capitalismo no tiene un carácter único	56
1.2 La alienación de la educación	66
2. Algunos apuntes sobre el concepto de escuela como canal de movilidad social	67
Capítulo 3	
REFLEXIONES SOBRE ALGUNAS POLÍTICAS EDUCATIVAS	74
1. La globalización y los cambios en el sistema educativo	75
2. La “calidad educativa” para el capital	81
3. Obedecer, obedecer, obedecer	84
4. Las competencias básicas: preparación de mano de obra para la globalización	87
4.1. De los lineamientos e indicadores de logros a las competencias laborales y ciudadanas	91
5. Las evaluaciones de competencias y el ICFES: mecanismos de presión	98
6. Los “colegios privados de convenio” en Bogotá	99
6.2. Características generales del Colegio Privado de Convenio estudiado	108
Capítulo 4	
¿CIERTO PROFE, QUE EL COLEGIO PARECE UNA CÁRCEL?!	111
1. La Escuela y los Barrios: un profundo abismo	114
2. Lo que pasa cuando el colegio se “invade” de barrio	117
3. La <i>cárcel</i> al interior: normas, mecanismos de coerción y códigos de conducta	147
3.1. Mecanismos de coerción	152

3.1.1. Gritos y confabulaciones	152
3.1.2. Las multas por incumplimiento de normas	155
3.1.3. El observador de disciplina	156
3.1.4. Los psicólogos u orientadores	158
3.2. El manual de convivencia: la moral y virtud universales	160
Capítulo 5	
¿QUÉ NOTA LE DEBO, PROFE?	166
La escuela reproduce la alienación	
1. “Lo que es el producto de su trabajo no lo es él”	169
2. Producir para vivir y no vivir para producir	172
3. El individualismo como parte de la alienación	180
4. Las relaciones alienadas entre los hombres	185
4.1. La celebración del día del profesor	191
Capítulo 6	
A ESE LO VEO CON UN GORRITO, OPRIMIENDO BOTONES EN UN ASCENSOR	
Educación para la globalización	196
1. ¿Hacia dónde apunta la promoción automática?	203
2. Alcanzar los logros o adquirir conocimiento: no es lo mismo	209
2.1. La “feria del logro”	217
3. “A los perros se les entrena, a nosotros no” Pruebas SABER E ICFES	221
3.1. Los exámenes del ICFES y SABER no son neutrales	229
3.1.1. Orientación ideológica de las pruebas de Estado	232
Capítulo 7	
LOS VALORES DEMOCRÁTICOS, Y LA IMPOSICIÓN DE UN PENSAMIENTO ÚNICO	240
1. La criminalización de la juventud y el papel de la escuela	240
1.1. La escuela y la política de la “zanahoria y el garrote”	245
1.2. Sobre la actitud policíaca en el colegio: la red de sapos y otras perlas	247
2. Formar en las “ilusiones democráticas”: una urgente necesidad	250
2.1. Apuntes sobre la incidencia del “discurso democrático” en el pensar y querer de los jóvenes	257
Capítulo 8	
LA RESISTENCIA AL INTERIOR DE LA ESCUELA	264

Capítulo 9	
LA INQUISICIÓN EN PLENO SIGLO XXI	
A modo de Conclusión	271
1. ¡Queremos que nos respeten: no más arbitrariedad!	276
2. El mercado impone sus leyes	280
3. La cacería de brujas	281
4. ¿Existen alternativas?	284
BIBLIOGRAFÍA	286

INTRODUCCIÓN

Durante cinco años he trabajado como docente en varios colegios privados de convenio de Ciudad Bolívar; he tenido la oportunidad de conocer de cerca la dinámica escolar de esos colegios y su problemática. A pesar de que en los últimos 13 años el Estado colombiano viene aplicando las políticas internacionales bajo las banderas del “mejoramiento de la calidad y cobertura educativa”, y que el programa de “colegios privados de convenio” es parte de este plan, lo que me he encontrado en esos colegios es una verdadera crisis educativa: desmejoramiento en el nivel académico de los estudiantes y, en general, una profundización de la problemática de la educación popular (hacinamiento, falta de recursos, desinterés por el aprendizaje, relaciones autoritarias, alienación, etc.) En los colegios donde trabajé, los jóvenes que llegan a grado once han adquirido apenas un débil brochazo de los conocimientos básicos y habilidades lógicas y comunicativas que la educación formal debería haberles proporcionado. Muchos salen apenas deletreando textos sin lograr extraer su significado y se les dificulta expresar coherentemente sus ideas de manera oral o escrita. En áreas como física o química, realizan algunas operaciones siguiendo fórmulas, pero no están capacitados para explicar el funcionamiento y leyes de la materia, ni pueden correlacionar las diversas materias para generar un pensamiento global. Así

mismo, buena parte de los estudiantes carece de un pensamiento analítico y crítico, no correlaciona fácilmente diferentes eventos y, mucho menos, genera abstracciones.

Sin embargo, mi análisis parte de considerar que lejos de constituir una falla en las políticas educativas, esta situación obedece precisamente a los efectos que estas políticas persiguen en la educación popular en general, para **profundizar** su papel como formadora de mano de obra y trasmisora de los valores, ideas y comportamientos que las clases sociales que controlan el poder económico y político requieren para mantenerse en el poder y ejercer la dominación.

Actualmente, bajo los cambios que ha traído la globalización (flexibilización laboral, reducción de salarios, reestructuración de la organización de las empresas, aumento de las maquilas, otras formas de explotación de la mano de obra, aumento del desempleo etc.) se requiere que los jóvenes populares simplemente desarrollen unas mínimas habilidades y destrezas que les permitan “actuar en el contexto” en que se desenvuelven: seguir instrucciones, trabajar en equipo, resolver pequeños problemas, saberse desenvolver en situaciones nuevas, sin que tengan que vérselas con un conocimiento especializado, ni con una visión estructurada y global de la naturaleza y la sociedad. Pero de otro lado, se requiere que la educación formal para los pobres no arroje pérdidas y pase a arrojar ganancias a mediano y largo plazo.

De la mano con esto, la formación de lo que autores como Romano Vicente¹, han llamado la *mentalidad sumisa*, se ha hecho más indispensable para lograr mantener el control ideológico y político y evitar levantamientos y protestas que alteren el orden. De ahí, que además, estas políticas apunten a darle predominancia a la formación en valores y actitudes propios de las clases en el poder, que tienden a desdibujar la realidad y borrar las diferencias e injusticias sociales bajo el discurso de la tolerancia, el respeto a la diferencia, la democracia participativa, etc., apuntando a que los jóvenes populares se formen como “ciudadanos de bien”, que, bajo esta lógica significa aprender a respetar las normas establecidas por el Estado, considerándolas incuestionables y loables.

En este trabajo examinaré la situación que se vive en un colegio de convenio de la localidad 19, Ciudad Bolívar; tendré en cuenta, además, lo que encontré en otros colegios de convenio en los cuales he sido docente durante algunos años, mi participación en distintos foros sobre educación (en algunos de los cuales he sido ponente) y mis conversaciones y discusiones con docentes de diversos colegios de Bogotá y otras partes del país. Los colegios de este tipo (colegios privados de convenio) son producto de la política privatizadora de la última década, que ha impuesto la lógica capitalista: “la competencia garantiza la calidad educativa”. Se han desarrollado a partir de la orientación que considera más eficaz y rentable el “subsidio a la demanda”. Pero, mostraré, que al entronizar el criterio de empresa en el espacio escolar, y al poner la ganancia al mando como criterio rector de la educación, lo que se ha consolidado es un mayor desprecio a una enseñanza

¹ Romano 2002.

integral de las ciencias, las artes y las humanidades, a la vez que ha profundizado la separación entre la enseñanza formal y la vida cotidiana de los jóvenes, la alienación en la educación, las relaciones autoritarias, propias de la educación dentro del sistema capitalista, entre otras, por lo menos en lo que tiene que ver con el sector estudiado. En los “colegios privados de convenio” el afán de no perder los cupos financiados por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), los cuales dependen de los resultados de las evaluaciones de competencias, aplicadas anualmente a diversos grados, lleva a los dueños de estos colegios a convertir la actividad académica en cursos de adiestramiento para las evaluaciones de competencias, a eliminar áreas que no se consideran importantes para la evaluación (como educación física, artes, etc.) y a cambiar la orientación del colegio y su pedagogía, según las disposiciones que imponga el MEN, acabando por completo la autonomía tanto del colegio como de los profesores, quienes deben obedecer todas las exigencias del rector a condición de no ser despedidos.

Las contradicciones propias de la Escuela capitalista, que la teoría marxista ha puesto al descubierto, no se resuelven dentro del “colegio privado de convenio”, por el contrario, estas contradicciones tienden a profundizarse y se manifiestan de una manera más explícita, debido a la lógica que regula este tipo de colegios: la competencia de propietarios individuales por mantener el sistema de convenio con la administración pública, garantía principal para su supervivencia.

A la vez, en el interior de estos colegios se genera una confrontación permanente entre los diferentes intereses sociales, que hace que lo esperado por los agentes de las políticas educativas no se desarrolle de manera lineal y sin obstáculos. La dinámica escolar por tanto, se presenta compleja, pero no quiere decir, que sea caótica. En su complejidad se manifiesta una **tendencia** muy marcada, en múltiples situaciones, actitudes, formas de expresarse, etc., hacia el cumplimiento de los objetivos propuestos por el Estado.

Comenzaré por presentar, en el primer capítulo, la metodología y técnicas de investigación con las que realicé mi trabajo, las cuales se fundamentan principalmente en las del marxismo y en algunos aportes elaborados a partir de ellas por otros autores, entre ellos Vasco (1999, 2000, 2002, 2003), en especial en lo que tiene ver con **“recoger los conceptos en la vida”**. La tradición investigativa y teórica del marxismo ha construido en mucho más de un siglo un cuerpo conceptual claro e inequívoco acerca de la educación; por esta razón, con fundamento en tal tradición, en el segundo capítulo continuaré con una presentación del mi marco de referencia conceptual; éste me permitirá, luego, en el tercer capítulo, realizar una presentación crítica de lo que han sido algunas de las políticas del Ministerio de Educación Nacional en los últimos 13 años para cumplir con los requerimientos de diversos organismos internacionales, principalmente el

Banco Mundial. Centraré la atención en el programa PACES y en la orientación “subsidio a la demanda”, que dieron origen en la década del 90 a los llamados “colegios privados de convenio”. En los siguientes capítulos avanzaré en la exposición de algunos efectos que tales políticas han producido en jóvenes y profesores del colegio, examinando las contradicciones que se presentan en la dinámica escolar del “colegio privado de convenio”; a la par que iré desvelando las manifestaciones y niveles de resistencia que aquellos suscitan en los protagonistas. Para finalizar, y como conclusión, presentaré lo ocurrido ante un hecho de resistencia de los jóvenes, que sintetiza de una manera viva lo planteado a lo largo de todo el texto.

Capítulo 1

METODOLOGÍA Y TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN

Este trabajo de investigación surgió de mi práctica social. Por razones económicas, pero además por el gusto que siento hacia la docencia, especialmente si se trata de la enseñanza a jóvenes de los barrios populares, me contraté hace 5 años como maestra de primaria, inicialmente, y, posteriormente, de bachillerato. Durante este tiempo he tenido que afrontar a diario una serie de contradicciones que surgen en el limitado espacio de la escuela, pero que manifiestan las relaciones sociales en las que está inmersa la educación en su conjunto. Mi activa relación con docentes de diversos colegios tanto públicos como privados de diversas partes del país, la participación en foros distritales y nacionales que han tratado la problemática de la educación, el estudio sobre las experiencias educativas en otros países de América Latina, me han proporcionado un enriquecido material que me ha ayudado a entender las contradicciones que en el espacio concreto en que me desenvuelvo como docente se desarrollan. No es, por tanto, un simple tema de investigación, algo ajeno a mí, al que me acerco sólo con el propósito de organizar una serie de planteamientos y presentarlos como trabajo de grado.

Como lo expresó Vasconi en su momento: *“personalmente no creo (lo creí en algún tiempo) en el conocimiento fuera de la praxis. Personalmente no creo en la separación radical entre prácticas políticas y prácticas comunes. Creo que solamente la inserción en la práctica real, que en última instancia adquiere el carácter de práctica política, asegura la producción efectiva del conocimiento”*².

De esta manera, me alejo de la tradición de los departamentos de sociología y otras disciplinas de las ciencias humanas, en los que se crece en un frío aislamiento y en los que:

[C]uando los estudiantes se ven enfrentados a investigar no tienen cuestionamientos ni preguntas vivas para resolver problemas reales, que es el aspecto fundamental de una investigación, **conocer para transformar**, sino que tienen que **inventarse** un tema que suene original, así no sirva para mucho. Su quehacer no está determinado por las exigencias que la realidad misma impone, por la necesidad de conocer sus leyes para transformarla, sino básicamente por la moda, por el tema del día, por algo que llama la atención, por salir del paso, o como dicen algunos: ¡por lo que vende!”³

Mi investigación se acerca, pues, a los postulados programáticos que presentaron el sociólogo Orlando Fals Borda y otros científicos sociales para el desarrollo de la sociología y otras disciplinas sociales en el contexto en el que se encuentra Colombia; para ellos, no es válida la separación que algunos proponen entre ciencia social y política, al contrario:

² Vasconi 1977: 59.

³ “La investigación social: ¿Para quién?, ¿Para qué?, ¿Cómo?”. En: KABUYA crítica antropológica, N° 9, Grupo de trabajo. Universidad Nacional de Colombia, 1999. Versión electrónica: www.colciencias.gov.co/seiaal/documentos/kabuya91.htm).

La orientación de los trabajos científicos —lo que pudiera definirse como la producción técnica y cultural de un pueblo— depende de ciertas directrices políticas que definen prioridades, conceden recursos y canalizan la fuerza de trabajo intelectual. La ciencia y su producción dependen en gran medida de los marcos políticos; éstos pueden reducirla, eliminarla, como también estimularla y reorientarla para servir mejor a los intereses nacionales⁴.

Cabe preguntarnos si en verdad puede concebirse una sociología sin política, esto es, sin que atañe o afecte en una u otra forma los intereses de la colectividad. Intrínsecamente ella es una ciencia política⁵.

De ahí que sea necesario replantear el quehacer de la investigación social sobre la base de

[...] trabajar arduamente con nuestros materiales y realidades, tratando de articular nuestras respuestas con fórmulas, conceptos y marcos de referencia de aquí mismo. ¿Qué encajen o no en la corriente universal de las ciencias? Eso se verá⁶.

Esto implica internarse en nuevos campos de trabajo, con la creación y aplicación de nuevos métodos, basados por supuesto, en los avances en teoría comprobados en la práctica que otras generaciones de aquí y del mundo, nos han legado:

Uno de esos campos nuevos para la sociología sería, indudablemente, el de la *liberación*, es decir, la utilización del método científico para describir, analizar y aplicar el conocimiento para transformar la sociedad... Ya pueden verse las arrugas en frentes venerables y las cejas ceñudas de los críticos que pertenecen

⁴ Fals Borda 1970: 11.

⁵ *Ibid.*, p. 61.

⁶ *Ibid.*, p. 19.

a la tradición “respetable” de la ciencia internacional. ¿Una “sociología de la liberación? ¿Dónde encaja esa tal disciplina”⁷.

Por lo tanto, un objetivo lógico del adiestramiento en ciencia social en estos países sería ayudar a los estudiantes a alcanzar una nueva dimensión de la objetividad científica: aquella derivada del estudio de las situaciones reales de conflicto y desajuste presentes en la sociedad, y de su participación activa en tales situaciones para buscar la liberación de esa misma sociedad. Esto es, estudio y acción combinados para trabajar contra la condición de dependencia y explotación que nos ha caracterizado, con todas sus consecuencias degradantes y opresivas...⁸.

Pero esta ciencia nueva no puede alcanzarse si se insiste en seguir los diseños funcionalistas y las manías metodológicas norteamericanas y europeas... que han hecho relegar el marxismo...⁹.

Esta imbricación indisoluble entre ciencia y política y, en el caso particular, entre el marxismo y la clase obrera, se ve reafirmada por el investigador español Sergio Cámara Izquierdo:

Como Marx no es simplemente un teórico sino un representante de la clase trabajadora, descubrir el método dialéctico de investigación social de Marx implica descubrir cómo reconstruye la realidad en el pensamiento (lo concreto en el pensamiento) desde el punto de vista de una clase determinada, la clase trabajadora. Además, esto implica una crítica de otros sistemas teóricos con determinación de clase. No es casualidad que el subtítulo de *El capital* sea “Crítica de la Economía Política”. En breve, la especificidad de la dialéctica marxiana es la fusión de la perspectiva dialéctica con la perspectiva de la clase trabajadora en lo que se puede llamar como análisis dialéctico de clase (Guglielmo Carchedi: “Marx’s logic of inquiry and price formation”, en Fred

⁷ Ibid., p. 23.

⁸ Ibid., p. 25.

⁹ Ibid., p. 26.

Moseley (ed.): *Marx's method in Capital*, Humanities Press, 1993, pp. 185-216)¹⁰.

Por tal razón, mi propuesta consiste en partir de una experiencia vivencial, del conocimiento que he adquirido del ambiente escolar y de mi compromiso con los jóvenes, padres de familia y profesores, para organizarla teniendo como referencia el marco conceptual planteado por Marx y algunos otros marxistas y por medio de abstracciones y conceptos derivados de la propia realidad, conocerla más profundamente, para reconstruirla y contribuir con respuestas a los interrogantes que se les presentan hoy al magisterio, a los padres de familia y a los jóvenes del pueblo.

Por eso he tomado como guía teórica y metodológica el marxismo del propio Marx, el de algunos científicos sociales que se han basado en sus planteamientos para desarrollar aspectos particulares de la educación y el método de investigación como Mariátegui, Vasconi, Vasco, entre otros. Así, este trabajo pretende ser un ensayo de aplicación del método y la teoría marxista a una situación concreta. Mi intención no es realizar un elaborado estado del arte de la sociología de la educación, ni desconocer planteamientos que autores como Bourdieu o Berstein han desarrollado al respecto. Si bien estos autores y otros tantos como Passeron, Bowles y Gintis, entre otros, desde diversas ópticas han coincidido en entender la educación en su papel de reproductora de la cultura, las ideas y las relaciones sociales dominantes en la sociedad capitalista, en este caso particular, su

¹⁰ Cit. por Cámara 2002: 15.

metodología y estructura teórica no están por completo acordes con el objetivo de mi trabajo.

1. “Recoger los conceptos en la vida”

La metodología de investigación se basa fundamentalmente en mi experiencia personal diaria como maestra y en su confrontación con las opiniones y visiones de los jóvenes, padres y otros profesores, recogida a través de la escritura reflexiva en lo que es un diario de campo. Durante estos años, he venido tomando notas del trabajo en el aula, las opiniones de los jóvenes, hechos de importancia dentro del colegio, comentarios y actitudes de los profesores y directivas, mis propias contradicciones y la discusión e intercambio de experiencias con profesores de otros colegios populares, tanto públicos como privados a nivel nacional, desarrollando al mismo tiempo algunas reflexiones al respecto, con lo cual he generado un amplio material de fundamento vivencial-reflexivo, que constituye la base esencial de este trabajo.

Este constante vivir-observar-reflexionar-confrontar a lo largo de varios años me ha permitido encontrar en la vida concreta de la escuela conceptos que no aparecen como tales a simple vista, sino que se manifiestan a través de actitudes, comportamientos, expresiones lingüísticas corrientes, etc., tan cotidianos que se hacen invisibles para quien desprevenidamente se articule a la vida escolar.

Al respecto I. Bertaux-Wiane considera que:

[E]s esencial que el investigar comience antes que nada por escuchar a los que han vivido y, por ello, saben. Claro que su conocimiento no se presenta de forma teórica y escrita, muy a menudo ni siquiera surge en forma oral. Precisamente porque su conocimiento está orientado por completo a las decisiones de la vida real, a la actividad del día a día. La investigación social no es materia reservada a los sociólogos. *Todo el mundo* está continuamente investigando. Pero los resultados de esas 'investigaciones' no están contruidos en ideas, conceptos o exposiciones; se materializan como actos.

Así que es necesario escuchar, pero no basta. El individuo que investiga ha de reunir conocimientos humanos y conocimientos sociales: y tras ellos encontrar formas para hacer que los resultados de la investigación social sean más accesibles a todos, sobre todo a aquellos que pueden hacer uso de ellos. Nuestra última meta, nuestro sueño, es contribuir a la escritura colectiva de una historia social alternativa.¹¹

Así, muchos de los conceptos que empleo en el análisis y estructuración de los elementos de la realidad, se generan, provienen y están contenidos en ella, metodología que se asemeja a lo que Vasco ha llamado "recoger los conceptos en la vida":

La vida cotidiana es profundamente variada, pero tiene elementos estructurales que no son invisibles. Hay cosas que se repiten una y otra vez de modo casi invariable y que son claves. Se trata de buscar estos elementos en el lugar donde están, en la vida cotidiana, donde pueden ser objeto de experiencia; son los verdaderos "ordenadores" de la vida social.

Recoger los conceptos en la vida no se refiere a un pensamiento encapsulado en la lengua, sino al pensamiento práctico, que a través de la palabra, como en encuestas, entrevistas y similares, sólo puede alcanzarse en forma muy restringida. Se hace necesario vivir con la gente su vida cotidiana, compartir actividades y trabajos, pues en ella está su pensamiento, aquel que algunos llaman en forma errada pensamiento étnico, y complementarlo con la observación. En las actividades cotidianas, este pensamiento se recoge como acciones y objetos, con los cuales está ligado a través de los "usos y

¹¹ Bertaux-Wiane 1993: 281.

costumbres”, que le dan permanencia y continuidad. Allí, la palabra tampoco se ha desprendido del pensamiento ¹².

Un elemento importante para resaltar de la metodología empleada en este trabajo lo constituye el hecho de considerar que la gente del pueblo crea conocimientos y explicaciones de la realidad a partir de su vida cotidiana y su experiencia, las cuales exterioriza a través de su comportamiento y lenguaje, aunque muchas veces no tenga conciencia explícita de ello, por lo cual algunos lo han denominado “conocimiento intuitivo”; muchas de estas explicaciones, por provenir de la práctica social, constituyen conocimientos verdaderos o contienen elementos de verdad acerca de la realidad.

Sin embargo, debido a que “[l]as ideas dominantes en cualquier época no han sido nunca más que las ideas de la clase dominante”¹³, en varios casos, tales conocimientos y explicaciones de la gente corriente, están impregnados del punto de vista y formas de análisis predominantes que imponen las clases que ostentan el poder. Además, la práctica social, la experiencia directa de los individuos, sólo puede generar conocimientos fragmentados de la realidad. De ahí la importancia de la teoría. Pese a que en términos generales los jóvenes y maestros expresan por medio del lenguaje y actitudes un nivel de conocimiento de su realidad, se hizo necesario, luego de recogerlo, analizarlo, confrontarlo y consolidarlo a la luz de la teoría marxista, para colocarlo en un plano de síntesis superior:

¹² Vasco Uribe 2002: 472.

¹³ Marx, Engels 1975: 58

Para lograr este conocimiento de la realidad concreta, que permite una conceptualización y abstracción a partir de los “conocimientos intuitivos” de la gente, es requisito que el investigador se despoje de la “objetividad” que la ciencia tradicional ha planteado y que, elude bajo una supuesta neutralidad la necesidad de que éste se identifique con y haga suya la problemática vivida por las personas a quienes se acerca y en las que se apoya para construir conocimiento. Vasco lo plantea de la siguiente manera:

Es inocultable que todo este proceso de conceptualización y abstracción nace y se nutre de la vivencia comunitaria misma, lo que hace necesario que en un trabajo de conocimiento haya que participar de esta vida como parte de la propia y, por consiguiente, también que sus dificultades y esperanzas se hagan las de uno. Cosa que difiere considerablemente de la observación participante de los etnógrafos, la cual resulta ser solamente una táctica para una más eficaz recolección de la información, tanto porque así es posible ganarse la confianza de la gente, como porque puede verificarse de forma más tangible la información correspondiente.

Así mismo, es distinta del llamado acompañamiento (Andrade 1993:2-5), porque con éste aún se trata de un acompañar durante cierto tiempo la vida del otro, sin que sus problemas lleguen a ser también los del investigador”¹⁴

Para algunos investigadores sociales, este planteamiento compromete la ciencia misma, puestos que consideran que el investigador debe despojarse de sus sentimientos, visiones y preconcepciones para ser lo más “objetivo” posible en su

¹⁴ Vasco Uribe 2002: 473.

trabajo de investigación. Sin embargo, reconocer y poner al desnudo el compromiso e identidad de intereses entre el investigador y las comunidades o grupos sociales que busca conocer, sólo aclara el hecho de que cada quien como ser social representa intereses sociales, tiene una visión, una concepción del mundo que en lo fundamental coincide con esos intereses sociales, de la cual no puede despojarse y es, a través de esta que se relaciona con el mundo objetivo y lo conoce. *“En la medida en que el hombre es un ser social, un individuo no es él en sí mismo, sino un lugar de entrecruzamiento de múltiples relaciones sociales, no es otra cosa que el conjunto de las relaciones sociales que convergen en él y, al hacerlo, lo determinan.”* (Vasco 2002: 465)

Vasco hace referencia al caso de la antropología, pero en el caso concreto de mi trabajo de investigación como socióloga lo recojo en toda su dimensión:

Cuando uno mismo vive esta vida y sus dificultades y problemas, y trabaja junto con los indígenas en busca de su solución, a medida que se van recogiendo los conceptos y se van confrontando en la discusión con los propios de Occidente, que uno lleva necesariamente en su cabeza y no puede dejar en casa, aunque algún etnógrafo haya recomendado alguna vez “poner la mente en blanco”, las concepciones de uno mismo se van modificando, va transformándose su manera de pensar y, por supuesto, de actuar o, mejor dicho, en ese recoger los conceptos en la vida, uno va viviendo distinto y de una manera metodológica, o sea, deliberada, va pensando de otra manera, en un proceso en el que uno retoma muchos elementos del pensamiento indígena para hacerlos suyos. Esto implica que uno va haciéndose como ellos y, no podía ser de otro modo, que aquellos con quienes uno vive y trabaja van haciéndose también como uno. Sin temor a

exagerar, puede afirmarse que si uno sale del trabajo con los indios, tanto en su manera de vivir como de pensar, igual a como llegó, perdió la parte fundamental de su trabajo”

Trabajar como docente de jóvenes populares y a la vez, tener una visión “sociológica” desde el marxismo, me permitió ir aprendiendo en el mismo proceso de enseñanza; las formas iniciales de entender la educación, de relacionarme con los jóvenes, de comprender y ahondar en su pensamiento, se fueron transformando en mí en una constante confrontación con lo que ellos y los maestros me dieron a conocer, a la vez, ellos, unos más que otros, se fueron transformando y también fueron comprendiendo y haciendo suyo, lo que a la luz de su propia experiencia y de las conclusiones extraídas en conjunto en esa confrontación, consideraban correcto de mi visión y mis aportes. Es ahí mismo, en donde se da lo que Marx consideró importante del conocimiento: “conocer para transformar”; por supuesto no es la única ni la más importante transformación posible; en lo fundamental Marx se refería a la transformación de las relaciones de producción que generan ciertas relaciones sociales e ideas, pero la lucha en el terreno de las ideas, por conocer la esencia de los fenómenos, es un aspecto muy importante en el proceso de la transformación de la realidad material. Se trata como lo afirma Vasco: *“de conocer en el proceso mismo de cambio, pues la práctica es la principal generadora de conocimiento. La orientación no es la de conocer primero para después aplicar ese conocimiento para cambiar”* (Vasco 2002: 466).

La importancia de que el conocimiento debe construirse conjuntamente entre los sujetos de la investigación y el investigador, se centra, desde este punto de vista, en que la realidad material no es transformada por individuos aislados sino por las comunidades afligidas por la problemática social. *“No es el etnógrafo sólo ni principalmente el que transforma la realidad. Son los grupos sociales afectados por esa realidad quienes deben y pueden transformarla”*¹⁵.

2. El método del materialismo dialéctico y las técnicas de investigación.

El marxismo, como concepción del mundo, nos ofrece un método de pensamiento o, si se quiere mejor, un método de conocimiento de la realidad. Vasco explica que:

Para Marx, [...] este ir de las formaciones sociales al modo de producción y de éste a aquéllas, muestra claramente su método, y que el proceso de remontarse de lo abstracto a lo concreto, es decir, de llevar las abstracciones teóricas a la realidad, es el núcleo esencial en la producción del conocimiento científico y no la aplicación de un conocimiento ya producido. En el método marxista se desarrolla un primer momento, que constituye la base del proceso de conocimiento: el ir de lo concreto a lo abstracto; luego viene el remontarse de lo abstracto a lo concreto; ambos incluyen la transformación de lo concreto, a la vez que juntos constituyen el proceso de conocimiento; es decir, que sin remontarse de lo abstracto a lo concreto y sin transformación, no hay conocimiento¹⁶.

¹⁵ Vasco Uribe: Notas de clase. Técnicas de Investigación, Antropología, 28 septiembre 1998.

¹⁶ Vasco Uribe 2003: 116.

Se trata, pues, del empleo del método materialista dialéctico en el que se encuentran comprendidas la deducción e inducción en forma simultánea y contradictoria. El método empleado por Marx en *El Capital* ha contenido un doble análisis, a la vez deductivo e inductivo, fundamentado en la concepción marxista de la relación entre lo general y lo particular y entre lo abstracto y lo concreto:

En efecto, en la investigación lo mismo que en la exposición, Marx procede en forma simultánea por inducción y deducción, es decir, que va de los hechos particulares a las conclusiones y conceptos generales, y de estos últimos al examen de los hechos y conclusiones particulares... La dialéctica marxista considera la inducción-deducción en una unidad indisoluble¹⁷.

El marxismo ha derribado para siempre la barrera que los idealistas y los metafísicos habían levantado entre lo singular y lo general. Considera lo general como la expresión esencial de lo singular, y siempre ve lo singular en la vinculación que lo conduce a lo general¹⁸.

Marx ataca la sobrestimación de la inducción, la tendencia a poner la inducción en primer plano en las investigaciones teóricas¹⁹.

La fuerza de la deducción reside en el hecho de que, basándose en el estudio y la generalización de una serie de hechos, permite entender en profundidad los fenómenos concretos, penetrar su esencia desde un punto de vista general, a la luz de las leyes conocidas²⁰.

Reconocer que el método dialéctico recoge la inducción y la deducción como procesos simultáneos y contradictorios, por lo que no puede darse el uno sin el

¹⁷ Rosental 1961: 402.

¹⁸ Ibid: 403-404.

¹⁹ Ibid: 405.

²⁰ Ibid: 407.

otro, no significa reducir con esto, el método dialéctico al simple proceso inducción-deducción. Más bien, la dialéctica las recoge como fases parciales, necesarias, pero no suficientes del proceso de conocimiento científico²¹, así, “la dialéctica materialista supera a la deducción y a la inducción, se distingue claramente de ellas en sus cualidades fundamentales y representa al proceso del conocimiento científico en su integridad y concreción”:

[C]on el método materialista dialéctico se logra el enlace objetivo entre la experiencia y la racionalización de la experiencia, entre la racionalidad y la experimentación del razonamiento, entre la práctica y la teoría, y entre la teoría de la práctica y la práctica de la teoría. Por medio del método dialéctico se alcanza la superación de los resultados de la actividad experimental en la formulación racional de las teorías y, a la vez, en la subsecuente elevación de los resultados teóricos, con su comprobación en los experimentos científicos y su enriquecimiento en las diversas formas de la actividad social práctica...²²

...Mediante la aplicación fecunda de la dialéctica materialista, lo general no solamente se concreta en lo particular, sino que intensifica su generalidad y la consolida. Y, a la vez, lo particular no viene solamente a concretarse en lo general, sino que extrema su particularidad y la resalta.²³

El marco conceptual del marxismo es la base a partir de la cual realizo una crítica de las políticas educativas de los últimos años en Colombia y del marco mundial de la globalización en que se desenvuelven. Con esta base conceptual y crítica exploro la práctica de la vida cotidiana del colegio mediante la observación-

²¹ Gortari, 1965: 53

²² Ibid: 53

²³ Ibid: 54

reflexión-confrontación, práctica de la cual yo también era parte; tal base constituye la herramienta que me permite identificar algunos momentos y hechos claves en la vida escolar, en los cuales se condensan en un momento dado las contradicciones y/o en los cuales se manifiesta de la manera más vívida ese “conocimiento intuitivo” de estudiantes y profesores, es decir, a través de los cuales expresan, materializando, su conocimiento acerca de la realidad de la escuela.

Para expresarlo más detalladamente, durante el proceso de conocimiento, en que como lo formulé anteriormente no sólo involucró mi experiencia directa como docente sino la experiencia de otros maestros con quienes he debatido, fui acumulando una multitud de particularidades que en apariencia no guardan ninguna relación entre sí, y que vistos como hechos individuales y aislados proporcionan muy poca claridad sobre lo que en realidad contienen y sobre el contexto en el que se dan (podrían denominarse anécdotas). Pero utilizando el método dialéctico, logré establecer los enlaces activos entre las diferentes particularidades y su esencia. Así, fui comprendiendo la generalidad que contiene cada una de estas particularidades y a la vez fui enriqueciendo el conocimiento anterior dado por la teoría.

De esta manera, estos momentos y hechos fueron objeto de análisis, por un lado, para mostrar su contenido, por el otro, para ubicar su núcleo de certeza. Al combinar esto con el marco conceptual del marxismo, deducir, me fue posible elevarlos a un nivel conceptual, inducir, sin que perdieran su carácter de

elementos de la realidad de la vida material escolar, convirtiéndolos así en conceptos concretos o, como los llama Vasco (2002, 2003), en cosas-conceptos. Expresado en términos de otras categorías del marxismo, éste me permitió identificar y concentrarme en elementos claves del concreto real: la vida cotidiana escolar (deducción), para luego extraer de ellos su contenido de conocimiento (inducción) en relación con los postulados marxistas acerca de la educación, que constituyen abstracciones, determinaciones; para luego, a partir de ellos, volver a esos elementos claves para reconstruirlos a través de la escritura, aunque esta vez en calidad de concretos pensados, comprendidos científicamente.

Valga decir, que los conceptos correctos no son a la luz del materialismo dialéctico, generalizaciones que surgen a partir de la comparación de las apariencias de múltiples particulares, más bien, como lo plantea Lenny Wolff, “las abstracciones o conceptos correctos concentran el carácter fundamental subyacente de muchos particulares, revelan las relaciones entre los múltiples fenómenos y aspectos de las cosas, y descartan lo que es básicamente superficial y prescindible”²⁴, así que “en cualquier proceso o fenómeno residen el carácter universal y el carácter particular, y estos aspectos están relacionados y a la vez son mutuamente excluyentes”²⁵.

Esta forma de trabajo permite, además escribir en un lenguaje que no es para iniciados de la academia, sino, en gran parte, tomado del que emplean los propios

²⁴ Wolf, Lenny, 1989: 28.

²⁵ Ibid: 28

actores de la vida escolar y, por lo tanto, al alcance de su comprensión y de su manejo. Esto no constituye tampoco una gran novedad y ha venido siendo planteado por diversos investigadores desde hace ya varias décadas, entre ellos por Fals Borda:

Se requieren formas adecuadas de comunicación de los resultados, estableciendo un nuevo 'idioma' mucho más claro y honesto que el acostumbrado entre científicos tradicionales²⁶.

Pero no se trata solamente de esto; además, la escritura rompe con la barrera tajante que se ha buscado levantar entre el lenguaje del científico y el del ensayista político:

Por eso, la diferencia que se quiere hacer entre sociología científica y ensayo político no existe en el fondo. Esta diferencia un poco falaz se deriva del vacío conceptual y teórico producido en la sociología desde fines del siglo XIX, que pretendió llenar la escuela empírica, cuantitativa y sincrónica de este siglo, dominante hasta ahora, la que se considera "científica" y "neutra". La potencialidad política de la sociología, tan evidente en el siglo XIX, vino a considerarse algo anticientífico e indeseable, que había que combatir²⁷.

Por esto, no se trata, como a primera vista pudiera creer el lector desprevenido, ni de generalizar a partir de un caso particular, ni de forzar la realidad para ubicarla dentro de un marco en que no cabe, ni de anécdotas de la vida cotidiana. Es decir,

²⁶ Fals Borda 1972a: 48.

²⁷ Fals Borda 1970: 63.

que el material que presento en mi trabajo no es material empírico que podría trabajarse desde otro punto de vista, sino el resultado de la reflexión realizada con el método dialéctico acerca de la realidad en la cual yo misma estoy inserta y en la cual actúo, es decir, una construcción teórica, conceptual, de esa realidad, aunque su apariencia, engañosa por lo tanto, sea la de una descripción etnográfica tradicional de los acontecimientos vividos. Esto, por cierto, representa un grado de dificultad, tanto en su elaboración metodológica como en su exposición; el propio Marx tuvo conciencia de ella y del efecto que podría producir en el lector. Considera la necesaria distinción entre el método de investigación y el de exposición, y plantea que:

Sólo después de coronada esta labor [la investigación], puede el investigador proceder a exponer adecuadamente el movimiento real. Y si sabe hacerlo y consigue reflejar idealmente en la exposición la vida de la materia, cabe siempre la posibilidad de que se tenga la impresión de estar ante una construcción *a priori*²⁸.

Para algunos casos, como el de la exposición de esta investigación, es pertinente intentar realizar lo que autores modernos como el sociólogo Daniel Bertaux, han planteado acerca de la presentación de resultados:

[L]as dos formas a través de las cuales la sociología se expresa en la actualidad, principalmente la 'científica' que adopta invariablemente el discurso empírico cuantitativo, y la forma filosófica o el discurso teórico abstracto, están ambas obsoletas. Son responsables de la deserción de lo público, tanto más cuanto que

²⁸ Marx 1964: XXIII.

constituyen nuestro estilo rutinario y habitual de escribir. He llegado a la conclusión de que deberíamos intentar desarrollar una forma diferente de discurso, principalmente la narración.

Esta es la forma que tanto los novelistas como los historiadores y algunos antropólogos emplean. También es utilizada en algunos libros sociológicos que son leídos por el público: los trabajos de Oscar Lewis, *Street Corner Society* de Whyte, *Tristes trópicos* de Lévi-Strauss, los trabajos históricos de Marx o la saga de Castaneda...La narración no tiene porque ser ateórica, sino que impulsa al teórico a teorizar *sobre algo concreto*. Si su forma es simple, puede ser utilizada para difundir contenidos altamente complejos (véase Marx: 18 Brumario, o el Fan Shen de Hinton) y nos fuerza a trascender el estadio analítico, en el que nos quedamos demasiado a menudo, y a movernos hacia la síntesis.

[...]Hablando más en general, debemos descubrir las formas del discurso a través de las cuales los elementos de conocimiento de los procesos sociohistóricos podrán encontrar su camino en las culturas vividas y, a partir de ahí, llegar a la vida pública y convertirse finalmente en conocimiento común.²⁹

La forma como está escrito este trabajo, es un intento por andar este camino. De ahí, que en muchos apartes sean los propios jóvenes, maestros y gente común los que tomen la palabra, y en otros tantos, en forma narrativa presente situaciones que al contrario de ser 'hechos aislados', concentran la esencia de las relaciones sociales dominantes en el espacio escolar como producto histórico-social de nuestra época.

²⁹ Bertaux D. 1993: 33-34

Existe una diferencia muy marcada entre este método y el del empirismo estrecho, que en sus diversas ramas coincide en quedarse en el mundo de las apariencias, la descripción de la realidad tal cual se presenta ante nuestros sentidos. Al considerar que sólo la experiencia directa, arroja resultados válidos, el empirismo presenta un alto grado de “localismo”, no permite retomar la experiencia de otras generaciones para desarrollar a niveles superiores el conocimiento. El marxismo plantea, que para conocer la esencia de los fenómenos y no sólo su apariencia, requerimos de la teoría, de las abstracciones correctas. La teoría es clave en el proceso de conocimiento de la realidad, pues rompe la estrechez de un conocimiento producto de la simple experiencia individual, que como tal es limitada tanto en el espacio como en el tiempo.

Pero a la vez, también deslinda con el positivismo, que considera que para garantizar la objetividad de la realidad social se requiere establecer elementos de medición tangibles y observables. Unilateralmente le concede la validez del conocimiento a un cúmulo cuantitativo de información. Por eso, este último recurre a técnicas de investigación como el formulario, la encuesta, etc., que posibilitan medir (cantidad) las variables previamente establecidas. No ve relaciones sociales sino variables. Según Vasco: *“Una expresión de este positivismo social la conforman las posiciones más extremas en sociometría, que retoman el criterio de que aquello que no puede ser medido ni contado no puede constituir objeto de conocimiento científico”*³⁰

³⁰ Rosental 1961: 121.

Para el materialismo dialéctico no existe el “dato puro” como tal, lo que existe es una realidad objetiva, a partir de ella y con el empleo de una metodología y unas técnicas, el investigador “construye” los datos. Por lo que estos, nacen “preñados” de una concepción previa del investigador que conoce:

Es en y mediante sistemas de representación cultural que experimentamos el mundo: experiencia esta que es producto de nuestros códigos de inteligibilidad, de nuestros esquemas de interpretación. En consecuencia, no hay experiencia por fuera de las categorías de representación o de la ideología (Stuart Hall: "Signification, representation, ideology: Althusser and the post-structuralist debates. En *Critical Studies in Mass Communication*, v. 2:91-114, **citado por Eduardo Restrepo**: Teorías contemporáneas de la etnicidad. Stuart Hall y Michel Foucault, **Editorial Universidad del Cauca, Popayán, 2004: 107**).

A la vez, el positivismo considera que no se puede actuar sobre el “objeto” investigado pues de esta manera, se generarán cambios en él que impedirán conocerlo tal cual es. Al contrario, el método científico requiere necesariamente que se actúe sobre la realidad para conocerla. Así lo comprendió Fals Borda:

La observación-inserción... implica que el científico se involucre como agente dentro del proceso que estudia porque ha tomado una posición en favor de determinadas alternativas, aprendiendo así no sólo de la observación que hace sino del trabajo mismo que ejecuta con los sujetos con quienes se identifica. Emplearía así lo que Dilthey llamó “la comprensión total”³¹

³¹ Fals Borda 1970: 58.

De ahí que para el marxismo la práctica social, entendida en sus tres aspectos: la lucha de clases, la lucha por la producción y la experimentación científica, constituya la única fuente de conocimiento. En este sentido, para el marxismo, como lo expresé anteriormente, no sólo se requiere “contemplar”, por medio de los sentidos, sino transformar la realidad por medio de la práctica social. Todos los hombres como seres sociales desarrollan en su vida cotidiana estos tres tipos de práctica social, que en últimas son las que les proporcionan —sean concientes de esto o no— el conocimiento de la realidad material.

En mi caso, el conocimiento que presento organizado en este trabajo, no fue producto simplemente de un “permanecer” en los colegios como docente, sino de actuar dentro de estos y confrontar las prácticas que allí se desarrollan de una manera conciente e intencionada. Es decir, tomando y defendiendo abiertamente una posición dentro de la lucha y conflictos que en el espacio escolar se desarrollan, generando discusiones con estudiantes, directivas y profesores, y aprendiendo del conocimiento de los otros, incidiendo en la realidad y transformándome en este proceso.

Lo anterior implica, por supuesto, una posición diferente a la del positivismo; Lowy, hace una mirada crítica al positivismo y a sus criterios guías para el trabajo científico:

La idea central de la corriente positivista es de una simplicidad evangélica: en las ciencias sociales, así como en las ciencias de la naturaleza, es necesario desprenderse de los prejuicios y las presuposiciones, separar los juicios de hecho de los juicios de valor, la ciencia de la ideología. El fin del sociólogo o del historiador es alcanzar la neutralidad serena, imparcial y objetiva del físico, del químico y del biólogo³².

Pero postulados así, estos criterios son todo menos neutrales y apolíticos, así lo reconoce uno de los propios creadores del positivismo en sociología, Augusto Comte: “Por su naturaleza [el positivismo] tiende poderosamente a consolidar el orden público, por medio del desarrollo de una prudente resignación”³³.

El mismo Lowy expone una posición contraria a la del positivismo, la de la investigación social marxista:

Las visiones del mundo, las ‘ideologías’ (en el sentido amplio de sistemas coherentes de ideas y valores) de las clases sociales, modelan de manera decisiva (directa o indirecta, consciente o inconscientemente) las ciencias sociales, planteando así el problema de su objetividad en términos completamente distintos de las ciencias de la naturaleza... Las visiones del mundo de las clases sociales condicionan entonces no sólo la última etapa de la investigación científica social, la interpretación de los hechos, la formulación de teorías, sino la elección misma del objeto de estudio, la definición de lo que es esencial y de lo que es accesorio, las preguntas que se plantean a la realidad; en pocas palabras, condicionan la *problemática* de la investigación³⁴.

³² Lowy 1974: 10.

³³ Comte, Augusto, *Curso de Filosofía Positiva*, cit. por Lowy, 1974: 11.

³⁴ Lowy 1974: 11.

Pero Lowy va más allá en su clarificación de los criterios del marxismo, esta vez en relación con los juicios de valor y con el carácter político de la ciencia:

Al rechazar explícitamente toda separación entre ciencia e ideología revolucionaria, “juicio de hecho” y “juicio de valor”, objetividad y punto de vista de clase, Lenin capta el marxismo en su unidad dialéctica, en tanto que “ciencia revolucionaria del proletariado”, en tanto que doctrina que “asocia el espíritu revolucionario a un carácter altamente científico (siendo la última palabra de las ciencias sociales), y de ninguna manera realiza esta asociación al azar, ni únicamente porque el propio fundador reunía las cualidades del sabio y el revolucionario: *los asocia, íntima e indisolublemente, en la teoría misma*” (Lenin: *¿Quiénes son los amigos del pueblo?*, en Obras Completas, T. 1, Cartago, Buenos Aires, 1969, p. 347)³⁵.

De esta manera lo considera también Fals Borda, cuando se refiere al problema de la objetividad en unas ciencias sociales, que se definieron como “libres de valores”, en especial durante el siglo XX y en países como el nuestro, y a la significación política de tal definición:

Para tratar de ocultar este compromiso abierto con el sistema imperialista se promovió el desarrollo de una ciencia social libre de valores. Sus más connotados exponentes pretendían trascender el nivel de las ideologías que se hallaban en plena confrontación, afirmando que éstas habían muerto y que por consiguiente era posible dar una explicación ‘neutral’ y ‘objetiva’ de cualquier sistema social³⁶.

³⁵ Ibid., p. 24.

³⁶ Fals Borda 1972a: 13-14.

De ahí se desprende, según el mismo Fals Borda, que: “la metodología y el investigador no son dos cosas separadas, [sólo el investigador militante] puede derivarla de la teoría y de su propia práctica”³⁷.

Por lo tanto, con base en la confrontación con la realidad, he desarrollado un trabajo pedagógico que busca ante todo generar en los estudiantes un pensamiento analítico y crítico y despertar en ellos el ansia por adquirir conocimiento y entender la manera cómo funcionan la sociedad y la naturaleza. Esta pedagogía hace parte de la metodología de este trabajo (confrontación-cambio), puesto que los resultados que propició en los jóvenes, profesores y directivas me ayudaron a descubrir cómo funciona todo el engranaje escolar y me llevaron a hacer una reflexión sobre qué tanto la educación puede cambiarse desde adentro y si esta transformación depende sólo de la voluntad de los individuos.

Esta forma de entender el conocimiento, ligado necesariamente a la transformación de la realidad, requiere de un proceso que no puede estar rigurosamente determinado por las técnicas de investigación elaboradas en la etapa de planeación de las investigaciones tradicionales. Desde la visión tradicional, al planear una investigación, se establece de antemano y rígidamente las técnicas de investigación que serán utilizadas y las preguntas que se realizarán. Inevitablemente esta práctica no permite que la realidad se manifieste

³⁷ Ibid., p. 36.

en sus múltiples determinaciones y en su constante movimiento. Desde el inicio se restringe la posibilidad de entender y actuar sobre cambios o situaciones inesperadas que podrían abrir nuevos caminos de conocimiento. En el caso de la encuesta clásica P. Thompson considera que *“se basa en la eficacia y relevancia de una serie de preguntas elegidas de una vez por todas, determinadas por la hipótesis al comienzo de la investigación...”* y señala cómo se queda *“inmovilizada ante cualquier descubrimiento importante que desafíe sus propios términos”*.³⁸

Así que hablar de la metodología, entendida simplemente como los instrumentos o técnicas asépticas para recopilar y manipular la información, no cabe en este trabajo. En el diario interactuar con los jóvenes y maestros fui siendo cada vez más consciente de la necesidad de crear formas para construir el conocimiento que surgieran de la vida misma y que no me alejaran de ella, colocándome en el primer extremo de la relación sujeto-objeto. Esto suele suceder con varias de las técnicas tradicionales que tienen, según Vasco un “carácter autoritario”:

El carácter autoritario de las técnicas como la entrevista es claramente perceptible en la medida en que es el etnógrafo quien interroga sobre los hechos de su interés, sin dar mucha posibilidad, si es que da alguna, para que el informante preguntado pueda averiguar, a su vez, por aquellos temas que a él o a su sociedad puedan interesar. A lo cual hay que sumar que el investigador selecciona sus informantes bajo su absoluto criterio; ni hablar de la posibilidad de que sean las autoridades del grupo bajo investigación quienes tengan la posibilidad de designar a las personas que deban trabajar con el etnógrafo. También los

³⁸ Thompson, 1993: 70.

cuestionarios y sus características, las condiciones y momentos para el trabajo y otras condiciones son de libre decisión del sujeto de investigación. Es obvio el carácter impositivo de estas relaciones y que, en ellas, el informante queda colocado en una nítida posición de subordinación. Pero además, tal forma de proceder introduce inevitablemente un sesgo etnocéntrico en los resultados, obviando los criterios básicos y la visión propia que la sociedad investigada pueda tener sobre la temática en cuestión.³⁹

En consecuencia plantea:

En mi criterio, el camino para romper con esa condición que impide dar cabida a los saberes y formas de conocer de los sectores populares y avanzar en superarla debe estructurarse sobre la base de la confrontación [...] realizada sobre la base de nuevas técnicas y metodologías de trabajo. En la tarea de crear éstas, las formas de conocimiento y las teorías de los sectores populares deben ser la materia prima básica, el eje articulador. Es en la confrontación con ellas que ambas, las nuestras y las suyas, deben validarse, depurarse y amalgamarse para dar origen a concepciones, métodos y procedimientos de investigación-acción, maneras de saber-hacer, novedosos, creativos, pero, sobre todo, útiles para la transformación de la realidad.⁴⁰

Durante el transcurso de trabajo en los colegios fui comprendiendo que el aula de clase podría ser un espacio importante para conocer el pensamiento y formas de entender la educación por parte de los jóvenes. Si bien en general, ese espacio

³⁹ Vasco 2002:459

⁴⁰ Ibíd.:460

está mediatizado por la relación “típica” profesores-estudiantes, en la que el profesor es el que conoce y los otros, ignoran, y por tanto se da una relación unidireccional de conocimiento, consideré que luchando por ser conciente de esta relación y buscando transformarla, podría convertirse en un espacio de confrontación de conocimientos. Así, fui desarrollando en ese espacio lo que otros, como el propio Vasco, han denominado “reuniones de investigación”. Consisten en generar espacios donde se discute sobre cuestiones específicas de la problemática escolar, en las que se busca la participación de todos por igual, para aclarar y conocer conjuntamente a partir de los resultados de la confrontación.

Este espacio de confrontación ofrecía dos ventajas importantes: de un lado, el punto o problema para confrontar, generalmente surgía de allí mismo: una expresión de un estudiante que reflejaba un inconformismo generalizado, una crítica a mi comportamiento como maestra, una queja hacia otro profesor, todos podrían ser motivo de análisis y discusión. Esto impedía que yo impusiera “artificialmente” un “tema” de discusión que a mi parecer personal fuera el importante, el que podría no despertar en los jóvenes intereses y por tanto, no suscitar mayor discusión. De otro lado, en salones donde se reunían aproximadamente 45 estudiantes, el número de opiniones resultaba significativo, todos tenían participación, aunque algunos preferían quedarse callados, lo que en ocasiones también merecía análisis. Así, los debates arrojaban una serie de elementos valiosos que analizándolos a la luz de la teoría, y llevándolos de nuevo a la confrontación, proporcionaban importante conocimiento sobre aspectos específicos.

También realicé estas reuniones para lograr la comprensión conjunta de algunos elementos que surgieron en la cotidianidad del colegio y en las discusiones con otros maestros y que yo percibía importantes en el análisis. Los estudiantes expresaban sus opiniones y comprensión de estos elementos, por mi parte, escuchaba, tomaba atenta nota, expresaba mis puntos de vista y planteaba nuevos aportes, extraídos de la discusión, para continuar profundizando, logrando con esto una mayor comprensión colectiva de lo discutido (si bien a diferentes niveles, según el propio interés de los estudiantes).

Otras “reuniones de investigación” se desarrollaron en las casas de los jóvenes; nos reunimos grupos de 5, 3 ó 2 estudiantes, interesados en participar al igual que un grupo de exalumnos junto con la profesora de filosofía que les dio clase en décimo. También allí algunos conceptos y elementos extraídos de los diarios de campo se trabajaron por medio de la discusión; así logramos entenderlos, desarrollarlos y profundizar en su contenido. Aunque en estas “reuniones de investigación” asistían menos estudiantes que las realizadas en los salones, presentaron una ventaja importante; allí los participantes lograban expresar de una manera más libre y con un lenguaje más cotidiano, sus opiniones y confrontarlas con otras visiones, sus intervenciones eran más largas y reflexionadas por lo que proporcionaban bastante material de conocimiento. Esto se debió, a que estas reuniones se organizaron en el ambiente mismo en el que los estudiantes se reúnen para compartir y socializar con sus amigos y compañeros. Llegué a ser parte de ese ambiente, buscando romper la visión de autoridad que me concedía

el hecho de ser maestra. Por supuesto, no fue una tarea fácil, las relaciones sociales no se transforman sólo por la simple voluntad de un individuo. Sin embargo, mi actitud, la forma de relacionarme con los jóvenes, fue generando a largo plazo otro tipo de relación con ellos que me permitía sentirme a gusto, y que ellos se sintieran a gusto con mi presencia.

Otro elemento que es necesario resaltar en la metodología que utilicé es que la producción de conocimiento no se realizó como una etapa posterior y separada del “trabajo de campo”, como usualmente se entiende en la sociología clásica. El proceso se fue dando de una manera dialéctica en medio de trabajar con los estudiantes y hacer parte de la cotidianidad. Allí, los conceptos encontrados fueron confrontados en la misma práctica, para ir profundizando su contenido y comprobando su validez. La confrontación constante con profesores de diferentes colegios, estudiantes y algunos padres de familia, y las constantes coincidencias descubiertas en la experiencia con otros maestros de diferentes colegios, fueron abriendo mayor claridad de lo que en el colegio iba hallando.

En palabras de Vasco para el caso de la antropología:

Si los conceptos que constituyen el conocimiento se recogen en la vida, eso significa que éste se produce también en el campo y no fuera de él; se rompe así con la situación en la que, parafraseando a Geertz, la antropología trabaja allá y conoce aquí. En esas condiciones, el trabajo de campo deja de ser solamente una técnica para recoger información y se convierte en el método de conocimiento, siempre y cuando signifique vivir *con* la gente y no *entre* la gente, como

Malinowski, quien postulaba que el etnógrafo debía instalar su carpa en el centro de la aldea, en un sitio estratégico desde donde pudiera observar todo. Esto cambia sustancial, radical, esencialmente el lugar epistemológico del trabajo de campo en el proceso de conocimiento y, por consiguiente, la manera de efectuarlo, pues ya no se reduce solamente a ser un trabajo que, bajo ciertas normas, proporciona la información necesaria para posteriormente conocer.⁴¹

La escritura reflexiva, que fui elaborando durante todo el tiempo de mi labor docente, fue otro vehículo de conocimiento. Plasmar en el papel en su momento las ideas surgidas de la práctica y los comentarios de los jóvenes y profesores, y no en una etapa de escritura posterior, me permitió darme cuenta de inconsistencias, vacíos y caminos por donde recorrer, para así volver a la práctica profundizar y volver al papel con mayor claridad. De esta manera el proceso de conocimiento fue constante y la escritura desempeñó un papel importante en él.

Aunque, también tenía planeadas algunas entrevistas abiertas con las directivas y demás profesores del colegio, la negativa de la directora hizo imposible realizarlas. Para negar el permiso, se empleó el argumento de no desear “meterse en problemas”. Según la directora, hace algunos años un periodista de un medio de comunicación la entrevistó y tergiversó sus planteamientos. La entrevista salió publicada e inmediatamente la Secretaria de Educación Distrital la citó para advertirle que si estaba descontenta con el programa de convenio, pues sencillamente se lo podía retirar. Con otros profesores también fue imposible

⁴¹ Vasco 2003: 172.

realizar las entrevistas, pues se guardaron de hacer declaraciones que pudieran “comprometer” al colegio.

Las visitas al CADEL (Centro de Atención de Educación Local) de Ciudad Bolívar resultaron infructuosas, pues ninguno de los funcionarios está autorizado para hablar del programa de convenio con colegios privados. Realicé una revisión de documentos oficiales y de las entidades encargadas de trazar las políticas educativas (como el Banco Mundial, Banco Interamericano de Desarrollo, CEPAL, etc.) para presentar un recuento de éstas; revisé los programas y sub-programas referentes a la política “subsidio a la demanda”, en la que se enmarcan los “colegios privados de convenio”. De todo esto surgió el marco de orientaciones que constituye el contexto dentro del cual el colegio desarrolla sus distintas actividades, sin que esto quiera decir que sus directivas y profesores tengan clara conciencia de que lo hacen así.

Capítulo 2

MARCO DE REFERENCIA CONCEPTUAL

1. La concepción marxista de la educación

La tradición marxista ha creado durante siglo y medio un marco conceptual claro y unívoco sobre la educación, en el cual me baso para desarrollar mi análisis de la situación concreta y que me sirve además de guía metodológica. El marxismo ha establecido que la educación **es un producto histórico de la sociedad y por tanto, tiene una relación muy estrecha con el modo de producción en el cual se desarrolla**. Como bien lo plantea Mariátegui, uno de los más reconocidos marxistas de Latinoamérica, *“el problema de la enseñanza no puede ser bien comprendido al no ser considerado como un problema económico y como un problema social”*⁴². O como lo dejan ver Marx y Engels, en el Manifiesto Comunista:

Y vuestra educación, ¿no está también determinada por la sociedad, por las condiciones sociales en que educáis a vuestros hijos, por la intervención directa o indirecta de la sociedad a través de la escuela, etc.? Los comunistas no han

⁴² Mariátegui 1976: 32.

inventado esta ingerencia de la sociedad en la educación, no hacen más que cambiar su carácter y arrancar la educación a la influencia de la clase dominante.⁴³

Básicamente, la función de la educación es diferente si se hace referencia a una sociedad sin clases sociales o a una sociedad dividida en clases:

Si una función general de la educación —como ya lo postulaba también Durkheim— es contribuir a la reproducción ('continuidad') de una sociedad, esa función adquiere connotaciones y significados particulares, si se trata, por ejemplo, de una sociedad sin clases o de una sociedad en que la existencia de clases supone un proceso de explotación de una clase por otra, y en que la reproducción de *la sociedad* es también, *necesariamente la reproducción* de la explotación.⁴⁴

En la comunidad primitiva, según Aníbal Ponce:

La educación no estaba confiada a nadie en especial, sino a la vigilancia difusa del ambiente. Gracias a una insensible y espontánea asimilación de su contorno, el niño se iba conformando poco a poco dentro de los moldes reverenciados por el grupo⁴⁵.

Y continúa:

En el lenguaje grato a los educadores de hoy, diríamos que en las comunidades primitivas la enseñanza era para la vida por medio de la vida: para aprender a

⁴³ Marx y Engels, 1975:55.

⁴⁴ Vasconi 1987:308

⁴⁵ Ponce 1973: 8-9.

manejar el arco, el niño cazaba; para aprender a guiar una piragua, navegaba. Los niños se educaban participando en las funciones de la colectividad⁴⁶.

La explicación de esta “espontaneidad” y aparente “anarquía social” la encontramos en el tipo de relaciones de producción que predominaban en la sociedad primitiva. Una sociedad en “*la cual la totalidad de los bienes están a disposición de todos*”⁴⁷, donde no existe la propiedad privada y en la que no existen jerarquías discriminatorias, ni opresivas. Así:

En una sociedad sin clases, como la comunidad primitiva, los fines de la educación derivan de la estructura homogénea del ambiente social, se identifican con los intereses comunes al grupo y se realizan igualitariamente en todos sus miembros de manera espontánea e integral: espontánea en cuanto no existe ninguna institución destinada a inculcarlos; integral en cuanto cada miembro incorpora más o menos bien todo lo que en dicha comunidad es posible recibir y elaborar⁴⁸.

Con la aparición de la sociedad de clases⁴⁹, la función de la educación que existía en la sociedad primitiva, se transformó. Comenzó cada vez más a desarrollarse la separación entre la conciencia y el mundo material⁵⁰, producto de las relaciones

⁴⁶ Ibid: 9.

⁴⁷ Ibid: 12.

⁴⁸ Ibid:12.

⁴⁹ Para una precisión de lo que el marxismo comprende por “clase social” reproduzco aquí la definición de V.I. Lenin: “Las clases son grandes grupos de hombres que se diferencian entre sí por el lugar que ocupan en un sistema de producción social históricamente determinado, por las relaciones en que se encuentran con respecto a los medios de producción (relaciones que las leyes refrendan y formulan en su mayor parte), por el papel que desempeñan en la organización social del trabajo, y, consiguientemente, por el modo y la proporción en que perciben la parte de riqueza social de que disponen” LENIN, Vladimir I. Una Gran Iniciativa. En: Obras Escogidas, v. 3. Moscú: Editorial Progreso, 1970, p.228.

⁵⁰ “La división del trabajo llega a ser división real a partir del momento en que se inicia la división entre el trabajo manual e intelectual. A partir de este momento puede formarse una conciencia

de producción que imponía la dominación de unas clases poseedoras y “ociosas” sobre otras trabajadoras y subordinadas a su poderío. Con esto, la separación entre el trabajo manual y el trabajo intelectual —y qué grupos sociales desarrollan cada uno— devino en una de las características propias de las sociedades de clases que fundamenta la posibilidad de aparición de la Escuela como una institución especializada en educar bajo los intereses de las clases dominantes y su ideología, con el fin de reproducir las relaciones sociales e ideas predominantes en tales sociedades.

De ahí que Ponce haya podido definir así la educación en las sociedades de clases:

La educación es el procedimiento mediante el cual las clases dominantes preparan en la mentalidad y la conducta de los niños las condiciones fundamentales de su propia existencia⁵¹.

Aunque no existe una relación mecánica y automática entre la base económica y la superestructura que se erige sobre esta (no existe una correspondencia lineal, absoluta e instantánea entre los cambios económicos y los cambios en la superestructura), sí es posible afirmar que, en lo fundamental, **la educación es el reflejo de las relaciones de producción en un determinado contexto histórico y, por tanto, es producto, a la vez, de la lucha de clases:** las revoluciones

como algo distinto a lo que sería la conciencia de la práctica existente, puede representar algo distinto sin representar nada material. A partir de este momento la conciencia está dispuesta a emanciparse del mundo y conducir a la formación de una “pura” teoría, teología, filosofía, moral, etc.” C. Marx citado por García 1974: 43.

⁵¹ Ponce 1973: 177.

sociales y las transformaciones de los diferentes modos de producción han traído tarde o temprano revoluciones en la educación y ésta, a su vez, ha servido para asegurar y reproducir los intereses de las nuevas clases en el poder. Las grandes transformaciones en la superestructura (la cultura, las ideas, la ciencia, etc.,) no han sido posibles sino a través de un proceso de revolucionarización de las relaciones de producción, y no al contrario como se pretende mostrar con el lema que enarbolan las actuales políticas educativas: a mayor educación de calidad, mayor equidad social. Para aclarar la relación dialéctica entre base y superestructura, Engels plantea:

Según la concepción materialista de la historia, el factor que *en última instancia* determina la historia es la producción y la reproducción de la vida real. Ni Marx ni yo hemos afirmado nunca más que esto. Si alguien lo tergiversa diciendo que el factor económico es el *único* determinante, convertirá aquella tesis en una frase vacua, abstracta, absurda. La situación económica es la base, pero los diversos factores de la superestructura que sobre ella se levanta —las formas políticas de la lucha de clases y sus resultados, las Constituciones que, después de ganada la batalla, redacta la clase triunfante, etc., las formas jurídicas, e incluso los reflejos de todas estas luchas reales en el cerebro de los participantes, las teorías políticas, jurídicas, filosóficas, las ideas religiosas y el desarrollo ulterior de éstas hasta convertirlas en un sistema de dogmas— ejercen también influencia sobre el curso de las luchas históricas y determinan, predominantemente en muchos casos, su *forma*. Es un juego mutuo de acciones y reacciones entre todos estos factores, en el que, a través de toda la muchedumbre infinita de casualidades (es decir, de cosas y acontecimientos cuya trabazón interna es tan remota o tan difícil

de probar, que podemos considerar como inexistente, no hacer caso de ella),
acaba siempre imponiéndose como necesidad el movimiento económico.⁵²

En el espacio escolar se pueden observar los mecanismos con los cuales las clases en el poder buscan reproducir la cultura e ideas dominantes en la sociedad, pero, a la vez, allí se manifiestan las contracciones y tensiones económicas, políticas e ideológicas entre los diversos sectores sociales, producto de la lucha de clases que se desenvuelve en la sociedad en su conjunto.

Y estas prácticas, estos 'rituales', mientras entronizan los contenidos de la ideología burguesa, son los instrumentos de represión —represión que a veces alcanza expresiones físicas— de la ideología o de los 'elementos' de la ideología y la cultura proletaria de que son portadores los educandos de ese origen. Si el proletariado es, *objetivamente* fuente de una 'concepción del mundo', ese mismo proletariado, es portador de 'fragmentos', de 'elementos' de esa concepción del mundo, que se expresan en un lenguaje, en unos valores, etc., que contradicen la 'cultura oficial' de la Escuela. Y bien; aquellos 'elementos' (lenguaje, actitudes, valores, etc.) serán duramente castigados, reprimidos".⁵³

Esto no quiere decir, que la niñez y juventud popular debido a su condición material, automáticamente encarne la ideología de su clase, debido a que no es solamente el sistema educativo el que trasmite-impone la ideología y cultura dominante, sino que existen en la sociedad otros mecanismos como la familia, los medios masivos de comunicación, la iglesia, etc., que actúan sobre los niños

⁵² Engels , 1973: 514.

⁵³ Vasconi 1987: 325

desde el mismo momento de nacer, son sólo, como afirma Vasconi, “fragmentos” o “elementos” de esa concepción del mundo que se entremezclan con las ideas y valores dominantes.

En la sociedad capitalista, la educación y los procesos educativos *“lejos de constituir hechos universales, son una creación histórica de la burguesía en el poder, y cumplen funciones específicas en los que se concreta la función general de reproducción de la sociedad burguesa y de sus modalidades de explotación”*⁵⁴.

El sistema educativo⁵⁵, al contrario de ser principalmente un medio de ascenso social y desarrollo económico dentro de la sociedad capitalista, es un instrumento en poder de las clases dominantes, que tiene dos funciones básicas: la preparación de mano de obra para la producción y la imposición de la ideología⁵⁶ de las clases dominantes.

⁵⁴ Vasconi op. cit: 301.

⁵⁵ La referencia de “sistema educativo” tiene que ver con la Escuela dentro de la sociedad capitalista en la que la burguesía de los diferentes Estados se ve compelida a establecer sistemas nacionales integrados de educación bajo su estricta influencia y control.

⁵⁶ Las ideologías son sistemas complejos de ideas, formas de entender y explicar el mundo de las diferentes clases sociales, —según Marx— “el producto de relaciones de producción concretas. No constituyen un proceso independiente de especulaciones intelectuales de la creación intelectual o de la crítica, sino un reflejo de los cambios que se producen en la base material de la vida humana” GARCÍA, op. cit., p. 42 . Bajo esta definición, ideología no es de por sí lo falso y acientífico, aunque en general, en los diferentes modos de producción basados en la explotación, las clases que han tenido el poder económico y político, han basado su dominación en ideas falseadas de la realidad haciéndolas pasar por verdaderas. La misma burguesía que en sus años revolucionarios necesito desarrollar planteamientos científicos en contra de la ideología feudal que se le oponía, ha construido su ideología en una mezcla entre descubrimientos y teorías científicas con un predominio del enfoque metafísico, reduccionista y ecléctico que le sirve para sus intereses de clase. Sin embargo, las clases oprimidas han requerido de sistemas ideológicos basados en la comprensión de la vida material y la lucha por establecer la verdad de los diferentes procesos naturales y sociales para luchar por su liberación.

La Escuela, por ende, los procesos educativos, tal como los observamos en la sociedad actual, capitalista, lejos de constituir hechos universales, son una creación histórica de la burguesía en el poder, y cumplen funciones específicas en los que se concreta la función general de reproducción de la sociedad burguesa y de sus modalidades de explotación.

Esas 'funciones específicas' se desarrollan en dos dimensiones principales: la de la capacitación de la mano de obra y el desarrollo de 'capacidades', y la de la imposición y difusión de las formas ideológicas y culturales dominantes.⁵⁷

Es debido a esta necesidad material de la burguesía y a la presión que los sectores oprimidos han ejercido sobre ésta, y no, a un "innato espíritu humanizador", que llegó a ser la primera clase social dominante que abrió las puertas de la educación a una porción considerable del pueblo. Esta situación genera dentro de la burguesía una contradicción: de un lado requiere instruir a una porción del pueblo para las necesidades del capital y transmisión de sus ideas, de otro, no puede permitir que esa masa de desposeídos adquiriera un conocimiento de la ciencia tal, que les ayude a entender su condición de explotados.

[L]a burguesía no puede sino sustentar una actitud contradictoria respecto a la educación masiva. Por una parte requiere cada vez más que ésta se desarrolle y difunda como condición del desarrollo y explotación más provechosa de la fuerza de trabajo. Además políticamente no puede resistir las presiones sociales por esa ampliación. Pero por otro lado, necesita evitar los efectos negativos que —desde el punto de vista de sus intereses objetivos de clase— tendrían una elevación demasiado grande de los niveles educativos del proletariado (al que es preciso

⁵⁷ Vasconi, op. cit: 310

mantener separado de la ciencia como condición necesaria para su explotación) y demás sectores populares sobre el comportamiento de estas clases explotadas.⁵⁸

Estas dos funciones no se dan por separado en la escuela de la sociedad capitalista, sino que son dos hebras del mismo hilo que entretejen la malla de la dinámica y el ambiente escolar. Vasconi lo denomina el *aprendizaje escolar*⁵⁹, en el que no solamente se transmiten los conocimientos necesarios para la formación de diferente tipo de mano de obra sino que, por diversos mecanismos, se transmiten e imponen a la par, actitudes, valores y formas lógicas de entender el mundo al servicio de las clases sociales que ostentan el poder económico y político, como una necesidad clave de su reproducción, no sólo material sino espiritual.

Dependiendo de las necesidades más urgentes del capital, la formación de mano de obra se enfoca de diversas maneras; en algunos periodos, la especialización y la tecnificación juegan un papel importantísimo (recordemos el desarrollo de los institutos técnicos de enseñanza básica y media que se implementaron durante los años 70 del siglo pasado en América Latina); en otros momentos, la especialización y tecnificación dejan de cobrar importancia, por lo menos dirigida a una buena parte de la población de sectores populares, y toma auge la formación en habilidades mínimas y generales o como se denomina hoy en día “la formación en destrezas y habilidades básicas para desenvolverse en contexto”, que se

⁵⁸ Ibid: 320

⁵⁹ Ibid: 323.

imparten de manera estandarizada al conjunto de la población popular. Ese es, el caso que se da hoy, bajo las necesidades de la globalización y que explicaré más adelante. La transmisión de la ideología dominante, en cambio, ha sido una constante en la educación capitalista, el Estado, nunca ha dejado, ni dejará de controlar la injerencia ideológica en los contenidos, métodos y pedagogías que se desarrollen en la escuela capitalista:

El Estado, cualquiera que él sea, no puede renunciar a la dirección y al control de la educación pública. ¿Por qué? Por la razón notoria de que el Estado es el órgano de la clase dominante. Tiene por ende, la función de conformar la enseñanza con las necesidades de esta clase social.

La escuela del Estado educa a la juventud contemporánea en los principios de la burguesía. Las confesiones religiosas han adaptado su enseñanza a los mismos principios. En todos los conflictos entre los intereses de la clase dominante y el método o las ideas de la educación pública, el Estado interviene para restablecer el equilibrio a favor de aquella.⁶⁰

La escuela bajo el capitalismo, no sólo transmite los valores e ideas dominantes⁶¹, sino que los conocimientos, que podrían llamarse científicos, es decir, que han sido comprobados como verdaderos en la práctica, son transmitidos desde la perspectiva y punto de vista reduccionista, unilateral y alejados de la práctica,

⁶⁰ Mariátegui 1976: 30-31

⁶¹ Marx plantea que: “Los pensamientos de la clase dominante constituyen en todas las épocas los pensamientos predominantes, es decir, la clase que constituye el poder *material* dominante de la sociedad, constituye al mismo tiempo, su poder *intelectual* predominante. La clase que tiene a su disposición los medios para la producción material, dispone con ello, al mismo tiempo, de los medios de producción intelectual [...] Los pensamientos predominantes no son otra cosa que la expresión ideal de las relaciones materiales predominantes, compendiadas en pensamiento”. Citado por García, op. cit., p. 43.

como si hubieran aparecido de la nada o de la cabeza de algunos cuantos “genios”, aislados de las contradicciones sociales propias de su época. Así, las materias relacionadas con las ciencias, transmiten datos, fórmulas, leyes, etc., que no permiten, bajo estas condiciones, generar un pensamiento científico en la juventud. La historia de la sociedad, por su parte, bajo esta misma perspectiva unilateral y reduccionista, es presentada como simples hechos aislados, sin correlación alguna, que desdibuja la sociedad y su historia, impidiendo con esto que los jóvenes ganen en un pensamiento histórico. Esta forma de transmitir el conocimiento contribuye con la reproducción de la ideología burguesa.

El filósofo y sociólogo francés Louis Althusser tiene en cuenta este doble aspecto de la enseñanza escolar:

Se aprenden pues allí [en la escuela] “algunas habilidades”... se aprenden en la escuela las “reglas” del buen comportamiento que debe observarse, según el puesto a que esté “destinado” todo agente de la división del trabajo: reglas de moral, reglas de conciencia cívica y profesional, lo que quiere decir, hablando con claridad, reglas de respeto de la división social-técnica del trabajo y en definitiva reglas del orden establecido por la dominación de clases⁶².

La Escuela enseña “habilidades” pero en forma que aseguren el *sometimiento a la ideología dominante* o la dominación de su “práctica”⁶³.

Sin embargo, aunque en su función principal la escuela es transmisora de la ideología dominante, también es un lugar en el que se desenvuelven por parte de

⁶² Althusser, 1974: 18.

⁶³ Ibid:19.

quienes la conforman: directivas, docentes, estudiantes y padres de familia, lucha, resistencia y contraposición desde diversas ideologías, producto de la lucha de clases a escala global. La escuela no es, por tanto, un espacio neutral en donde reina el “conocimiento por el conocimiento”, sino un espacio que con sus particularidades propias refleja el tipo de sociedad en el que se desarrolla.

Al respecto y en crítica a la teoría de la reproducción cultural de Bourdieu que desconoce este elemento de resistencia y lucha, Giroux considera que:

Los análisis de Bourdieu (1977^a,1979) también sufren un tratamiento unilateral de la ideología. En este caso, los valores, significados y códigos de la clase gobernante parecen existir fuera de una teoría de lucha e imposición. La ideología como una construcción que vincula las relaciones de significado con las relaciones de poder en una forma dialéctica está ausente en esta perspectiva. Esto es, mientras que es de utilidad argumentar —como lo hace Bourdieu—, que las ideologías dominantes son transmitidas por las escuelas y activamente incorporadas por los estudiantes, es igualmente importante recordar que las ideologías también son impuestas a los estudiantes quienes ocasionalmente las ven como contrarias a sus propios intereses y quienes resisten abiertamente o se ajustan solamente bajo la presión de las autoridades de la escuela. La idea aquí es que las ideologías dominantes no son simplemente transmitidas por las escuelas, ni son practicadas en el vacío. Por el contrario, con frecuencia son enfrentadas con resistencia por maestros, estudiantes o padres y, por lo tanto, para tener éxito, deben reprimir la producción de contraideologías [sería mejor hablar de otras ideologías—mío]. Asimismo, las escuelas no son simplemente

instituciones estáticas que reproducen la ideología dominante, son también agentes activos en esta construcción.⁶⁴

La educación en Colombia no escapa a esta determinación de clase, de ahí que Orlando Fals Borda haya considerado que:

[En Colombia] vemos cómo la educación va formando la sociedad colombiana en su estructura, y cómo va justificando esa estructura ideológicamente, cimentando las formas de explotación interna anudándolas con las de dependencia externa⁶⁵.

La resistencia y la lucha en el espacio escolar se materializan en diversidad de formas. El nivel de esta resistencia está marcado básicamente por el nivel de resistencia y lucha de clases que se desarrolla en la sociedad en su conjunto. Pero el hecho de que existan esta lucha y esta resistencia en la escuela, tanto por parte de estudiantes como de profesores, no puede evitar que la escuela escape a la tendencia determinada por su papel, en la sociedad de clases. Sin embargo, esa resistencia, enfocada desde la perspectiva de una lucha más amplia, profunda y organizada, puede llegar a generar fracturas dentro de la estructura de la escuela, que contribuyen a un proceso de transformación global. La resistencia individual y aislada (no organizada) de maestros y jóvenes, puede generar su contrario, como lo denuncia Althusser:

⁶⁴ Giroux, Henry 1992: 124.

⁶⁵ Borda Fals 1972a: 18.

Pido perdón a los maestros que en condiciones espantosas tratan de volver contra la ideología, contra el sistema y contra las prácticas en las cuales están agarrados, algunas armas que pueden encontrar en la historia y el saber que ellos “enseñan”. Son especies de héroes. Pero son raros, y hasta qué punto la mayoría ni siquiera ha comenzado a sospechar el “trabajo” que el sistema (que los supera y aplasta) los obliga a hacer, peor, dedican todo su corazón y su ingeniosidad a realizarlo con la mejor conciencia (los famosos métodos nuevos). No se dan cuenta que contribuyen con su consagración misma a mantener y nutrir esta representación ideológica de la Escuela⁶⁶.

Esta pugna al interior de la escuela, se manifiesta de una manera nítida en la escuela para los pobres, debido fundamentalmente a que en los sectores populares existe una base material para la confrontación de la ideología dominante: la carencia de oportunidades, el hambre, el desempleo, las pocas o a veces nulas posibilidades de continuar una carrera profesional, el hostigamiento constante de la policía sobre los jóvenes, la discriminación, etc., que generan espontáneamente una desconfianza y escepticismo hacia lo que el Estado y la sociedad en su conjunto puede ofrecer a estos sectores. Por lo tanto, la escuela para pobres, especialmente, se ve obligada no sólo a transmitir o difundir la ideología dominante, sino a imponerla a los jóvenes por la fuerza, con mecanismos a veces explícitamente violentos y, otras veces, disimulados. Estos van desde la autoridad arbitraria de los profesores sobre los alumnos, la amenaza y en casos extremos los golpes, hasta otras formas menos visibles que se han venido implementando en los últimos años, como la injerencia de los psicólogos escolares, la “participación” en el “gobierno escolar”, las cátedras de democracia y valores, el control por medio de estándares y evaluaciones desde el propio MEN.

⁶⁶ Ibíd.: 50.

Althusser ha conceptualizado esta situación en términos de la manera como ideología y represión están presentes en la escuela:

El aparato (represivo) de Estado funciona de manera masivamente predominante en forma *represiva*, (comprendida la represión física), al mismo tiempo que funciona secundariamente en forma ideológica... Los aparatos ideológicos de Estado [como la Escuela] funcionan de forma masivamente predominante con base en la *ideología*, pero funcionan también secundariamente en forma represiva⁶⁷.

1.1. La Escuela en el capitalismo no tiene un carácter único.

A la par, la escuela en la sociedad capitalista no tiene un carácter único. Como afirma J.C. Mariátegui:

La escuela burguesa distingue y separa a los niños en dos clases diferentes. El niño proletario, cualquiera que sea su capacidad, no tiene prácticamente derecho, en la escuela burguesa, sino a una instrucción elemental. El niño burgués en cambio, también cualquiera que sea su capacidad, tiene derecho a la educación secundaria y superior⁶⁸.

Aunque en la actualidad se ha ampliado la cobertura de la educación secundaria para los niños de las clases populares y, por tanto, a primera vista, esta afirmación aparenta caducidad, basta conocer las cifras del propio Banco Mundial para darse cuenta que aún persiste esta diferenciación: según datos del 2002, 3 millones de niños y jóvenes colombianos de sectores populares no accedieron a un cupo

⁶⁷ *Ibíd.*: 35.

⁶⁸ Mariátegui 1976a: 40.

escolar, 4 millones de personas eran analfabetas y la escolaridad de la población mayor de 25 años en las zonas rurales solo ascendió a 3,3 años mientras que en las urbanas se encontraba en 7,6 años. En un vistazo al mundo, las cifras se hacen más escandalosas: 140 millones de niños en todo el mundo no ingresan a la escuela.⁶⁹ Todas estas cifras se concentran monstruosamente en los sectores populares.

En segunda medida, los conocimientos que se imparten para unas y otras clases son diferentes; a unos se les enseñan los conocimientos básicos para la operatividad productiva y la sumisión, mientras a otros se les proporcionan todas las posibilidades para que adquieran un conocimiento más integral de la sociedad y la naturaleza como preparación a su futura condición de propietarios y su labor de dirección y administración de la sociedad.

Marx, en la Crítica del Programa de Gotha, refutando a quienes consideran que en el capitalismo se puede dar una educación igual para todos afirma:

¿Educación popular igual? ¿Qué se entiende por esto? ¿Se cree que en la sociedad actual (que es de la que se trata), la educación puede ser *igual* para todas las clases? ¿O lo que se exige es que también las clases altas sean obligadas por la fuerza a conformarse con la modesta educación que da la escuela

⁶⁹ Save the Children. La escuela en el mundo.
En: www.savethechildren.es/organización/infescuela.htm

pública, la única compatible con la situación económica, no sólo del obrero asalariado, sino también del campesino?⁷⁰

Siguiendo este análisis, Vasconi expone cómo la ideología, también es transmitida de diferente manera según la estructura de clases:

Los conocimientos transmitidos se expresan[...] en una estructura de 'saber' (con toda la 'carga valorativa' que ello supone) y contribuyen, *como conjunto*, a la producción y reproducción de la sociedad capitalista[...]

Pero hay más; en la sociedad burguesa, la Escuela no sólo prepara a los explotados del sistema, sino también a los explotadores. Y ambos no pueden poseer ese 'saber' (ideológico) en la misma forma. Por ello, mientras hasta cierto nivel —particularmente el de la 'escuela primaria'— sólo se transmiten 'subproductos' de la cultura y de las ideas dominantes, así como las *técnicas necesarias para su asimilación*, hay en el llamado 'sistema educativo' una *ruptura* a partir de la cual se inicia el tránsito de aquéllos que han de ser difusores y aun creadores de esa ideología y esa cultura dominante (los 'poseedores' plenos del saber)⁷¹

O como lo expresan Baudelot y Establet:

Por una parte, a los futuros proletarios *se les asesta* un cuerpo compacto de ideas burguesas simples; por la otra, los futuros burgueses aprenden, mediante toda una serie de aprendizajes apropiados, a convertirse (en pequeña o en gran escala) en intérpretes, actores e improvisadores de la *ideología burguesa*. Desde

⁷⁰ Marx 1971: 41

⁷¹ Vasconi. Op. cit: 324

luego, se trata de la misma ideología: pero, entre el proceso de inculcación en la primaria-profesional y el proceso de inculcación en la secundaria-superior, existe la misma diferencia que entre el catecismo y la teología⁷² (Citado en Intelectuales orgánicos: La formación de los intelectuales, Gramsci A. Méjico, Grijalbo, Colección 70, 1967:155)

Las condiciones materiales de vida de una clase y otra, abonan en esta diferenciación. Mientras los niños de las clases privilegiadas poseen *todos* los medios requeridos para una formación más integral, los niños de los trabajadores en muchas ocasiones, ni siquiera se les permite los medios básicos: útiles, pupitres, alimentación, etc., para desarrollar su formación académica. Los docentes de los colegios privados de élite tienen unas condiciones más favorables para continuar formándose dentro de los esquemas que requieren sus educandos. Por lo que este sector de profesores, constituye una *élite* frente a la inmensa mayoría de docentes. En los colegios privados populares y públicos, el bajo salario de los maestros, las malas condiciones en que deben desarrollar su actividad académica, el elevado número de estudiantes por maestro, el número de horas clase, etc., atentan contra la formación de los niños.

La raíz fundamental de esta brecha (un puñado preparado para gobernar, crear y dirigir y una gran mayoría destinada al trabajo manual) tiene que ver con la división social del trabajo, que aparece en la sociedad humana en el momento en que el intercambio de mercancías alcanza un cierto nivel de desarrollo y en el que

⁷² Baudelot y Establet 1975: 139

las condiciones de producción han madurado para que la propiedad privada se establezca como algo natural de la sociedad humana. Marx explica que la base de *“todo régimen de división del trabajo un poco desarrollado y condicionado por el intercambio de mercancías”*⁷³ es la separación entre ciudad y campo y ésta trae consigo la división entre el trabajo manual y el trabajo intelectual. Esta *“oposición entre ciudad y campo puede existir solamente en el marco de la propiedad privada. Constituye la más crasa expresión de la subordinación del individuo a la división del trabajo, a una actividad determinada que se le impone, subordinación que convierte a unos en estúpidos animales de la ciudad y a otros del campo, y provoca cotidianamente la oposición de los intereses de ambos grupos”*.

Las contradicciones entre el individuo y la función que le ha sido impuesta, entre el individuo y la comunidad, se agudizan en la medida que los instrumentos productivos se complican. Entonces recae ‘en distintos individuos la actividad intelectual y física..., las distracciones y el trabajo, la producción y el consumo’ Esta separación forma el propio contenido social de la división histórica del trabajo y constituye lo que se levanta con mayor fuerza contra el hombre y la sociedad. ‘La división del trabajo comienza realmente a partir del momento en que aparece una división del trabajo físico e intelectual’⁷⁴

En efecto, a partir del momento en que comienza a dividirse el trabajo, cada cual se mueve en un determinado círculo exclusivo de actividades, que le es impuesto y del que no puede salirse...⁷⁵

⁷³ Marx 1981: 286

⁷⁴ Suchodolski 1966: 67

⁷⁵ Marx 1971: 23

Marx explica cómo dentro del sistema capitalista la división social del trabajo se desarrolla y profundiza:

Como la producción y la circulación de mercancías son la premisa de todo régimen capitalista de producción, la división manufacturera del trabajo requiere que la división del trabajo dentro de la sociedad haya alcanzado ya cierto grado de madurez. A su vez, la división del trabajo en la manufactura repercute en la división del trabajo dentro de la sociedad, y la impulsa y multiplica. Al diferenciarse los instrumentos de trabajo se diferencian cada vez más las industrias que los producen. Tan pronto como el régimen manufacturero se adueña de una industria que venía siendo explotada en unión de otras, como rama principal o accesoria, y por el mismo productor, las industrias hasta entonces englobadas se disocian y cada una de ellas adquiere su autonomía propia...⁷⁶

El capitalismo desarrolla a grados nunca antes vistos la especialización; el obrero que vende su fuerza de trabajo es forzado a cumplir una pequeñísima parte de la producción sin que pueda entender todo el proceso productivo. Afirma Marx: *“Es indudable que toda división del trabajo en el seno de la sociedad lleva aparejada inseparablemente cierta degeneración física y espiritual del hombre. Pero el periodo manufacturero acentúa este desdoblamiento social de las ramas de trabajo de tal modo y muerde hasta tal punto, con su régimen peculiar de división,*

⁷⁶ Marx 1981: 287

*en las raíces vitales del individuo, que crea la base y da el impulso para que se forme una patología industrial*⁷⁷

El periodo manufacturero sentó las bases para la división del trabajo social, que no se desarrolla tan sólo en el espacio del taller, sino en el conjunto de la sociedad:

Mediante el análisis de las actividades manuales, la especificación de los instrumentos de trabajo, la formación de obreros parciales, su agrupación y combinación en un mecanismo complejo, la división manufacturera del trabajo crea la organización cualitativa y la proporcionalidad cuantitativa de los procesos sociales de producción; es decir, crea una determinada *organización del trabajo social*, desarrollando con ello, al mismo tiempo, la nueva fuerza social productiva del trabajo. Como forma específicamente *capitalista* del proceso social de producción —que, apoyándose en las bases preestablecidas, sólo podía seguirse desarrollando bajo la forma *capitalista*—, esta organización no es más que un método especial de creación de *plusvalía relativa*, un procedimiento para incrementar la *ganancias del capital*.⁷⁸

Con el desarrollo de la gran industria dice Marx *“la maquinaria amplía desde el primer momento no sólo el material humano de explotación, la verdadera cantera del capital, sino también su grado de explotación”*⁷⁹. De un lado, al prescindir de la fuerza muscular, la maquinaria permite emplear a las mujeres y los niños, de tal

⁷⁷ *Ibíd.*: 296

⁷⁸ *Ibid.*: 297

⁷⁹ *Ibid.*: 324

suerte que coloca a *“todos los individuos de la familia obrera, sin distinción de edad, ni sexo, bajo la dependencia inmediata del capital”*⁸⁰ A la vez, la maquinaria *“al lanzar al mercado de trabajo a todos los individuos de la familia obrera, distribuye entre toda su familia el valor de la fuerza de trabajo de su jefe”*⁸¹, por lo que el capitalista, a la vez que extrae más plusvalía, genera mayor explotación.

La división del trabajo no se da bajo un acto voluntario de los hombres individuales, no son ellos quienes escogen “libremente” que oficio o trabajo ejercer, que serán en el futuro sus hijos, la división del trabajo se da bajo la fuerza que ejerce la propiedad privada y las relaciones sociales predominantes:

[E]n el transcurso de la evolución histórica y precisamente debido a la independización inevitable de las relaciones sociales dentro del marco de la división del trabajo, se produce una diferenciación en la vida de cada individuo en cuanto ésta es personal y en cuanto queda subsumida en cualquier rama del trabajo y las condiciones que le corresponden [...]⁸²

En la época actual del dominio de las relaciones personificadas en las cosas sobre los individuos, la anulación de la individualidad por la arbitrariedad adopta su forma más aguda y universal[...]⁸³

En la clase obrera, este fenómeno se manifiesta con mayor rigor:

⁸⁰ Ibid:324

⁸¹ Ibid: 324.

⁸² Marx citado por Suchodolski 1966: 73

⁸³ Ibíd.:74

En el proletariado, por el contrario, sus propias condiciones de vida, el trabajo, y con ello todas las condiciones de existencia de la actual sociedad, se han transformado en algo arbitrario, respecto de lo que el proletario individual no tiene dominio alguno ni dispone de organización *social* alguna que pueda otorgarle tal dominio. La contradicción entre la personalidad del proletario individual y sus condiciones de vida que le han sido impuestas se manifiesta ya en el hecho de que es sacrificado desde joven y carece de la oportunidad de salirse de las condiciones de su clase.⁸⁴

La parcelación y mutilación de un sector mayoritario de la sociedad que es condenado por la lógica propia del capitalismo, a ejercer exclusivamente trabajo manual para la reproducción del capital, y que por tanto, es apartado de diversos campos del conocimiento y de la capacidad de “trabajar con las ideas” y crear, es lo que fundamenta la educación capitalista dirigida a las clases populares, en la que se preparan los futuros asalariados y en la que se busca, mostrar este orden de cosas como natural y perenne.

A propósito de la educación para los hijos de los obreros, destinados por las relaciones capitalistas a continuar la historia de sus padres, Marx realiza en *El Capital* una extensa descripción de las “leyes educativas” para las fábricas y las condiciones materiales de las escuelas para pobres, que hacen recordar muchas de las características actuales, particularmente de los sectores más oprimidos de nuestra sociedad:

⁸⁴ *Ibíd.*:74

La degeneración intelectual, producida artificialmente por el hecho de convertir a unos seres incipientes en simples máquinas para la fabricación de plusvalía — degeneración que no debe confundirse, ni mucho menos, con ese estado elemental de incultura que deja al espíritu en barbecho sin corromper sus *dotes de desarrollo* ni su *fertilidad natural*— obligó por fin al parlamento inglés a decretar la enseñanza elemental como *condición legal* para el consumo ‘productivo’ de niños menores de 14 años, en todas aquellas industrias sometidas a la ley fabril. En la frívola redacción de las llamadas *cláusulas de educación* de las leyes fabriles, en la carencia de aparato administrativo adecuado, que, en gran parte, convierte en consigna ilusoria este deber de enseñanza, en la oposición desplegada por los patronos contra *esta* misma ley de enseñanza y en las artimañas y rodeos a que acuden para infringirla, resplandece una vez más el espíritu de la producción capitalista[...] Lo único que en ella se dispone [la ley] es que se encierre a los niños durante un determinado número de horas (tres) al día, entre las cuatro paredes de un cuarto llamado escuela y que el patrono presente todas las semanas un certificado que lo acredite, firmado por una persona con nombre de maestro o maestra. Antes de promulgarse la ley fabril enmendada en 1844, eran bastante frecuentes los certificados escolares extendidos por maestros o maestras que firmaban con una cruz, por no saber ellos mismos escribir[...] ‘Pero no es sólo el abuso de que se extienda certificados escolares a niños a quienes no se suministra la menor enseñanza; en muchas escuelas en que el maestro es hombre competente, sus esfuerzos se estrellan casi en absoluto contra una mezcolanza caótica de muchachos de todas las edades, desde los 13 años para arriba. La retribución del maestro, mísera en el mejor de los casos, depende del número de peniques recibidos, y para que éste aumente no hay más remedio que hacinar en un cuartucho al mayor número posible de muchachos. Añádase a esto el exiguo menaje escolar, la escasez de libros y demás material de enseñanza y el efecto depresivo que necesariamente tiene que ejercer sobre los pobres niños el

aire confinado y asqueroso de aquellos locales. He visitado muchas escuelas de éstas, en las que he visto filas enteras de niños en la mayor ociosidad; esto es lo que certifican como escolaridad esos señores, y estos niños son los que figuran como educados en las estadísticas oficiales”⁸⁵

1.2. La alienación de la educación.

Marx establece que una de las características de la sociedad capitalista es la alienación del trabajo, producto de la división del trabajo social. El obrero, cuya fuerza de trabajo ha sido comprada por el capitalista, no puede considerar suyo lo que produce, el producto de su trabajo le es ajeno, pero además, el que él sólo tenga que entenderse con una parte de la producción, ignorando el resto, hace que su actividad vital, el trabajo, sea alienado. Produce para otro a cambio de recibir un salario, la actividad fragmentada y repetitiva no lo desarrolla, sino lo aniquila. Esta alienación, que hace parte de las relaciones de producción propias del capitalismo, no sólo se manifiesta allí, sino que de una u otra forma cobra vida en otros aspectos de la vida social.

La educación, inmersa dentro de las relaciones de producción capitalistas, reproduce esta alienación. Los jóvenes populares, en su mayoría, no acuden a ella para adquirir libremente el conocimiento; la estructura de la escuela dentro del capitalismo no lo permite. Allí, los métodos de aprendizaje y enseñanza y el propio conocimiento se encuentran alienados; en el espacio escolar se realizan una serie

⁸⁵ Marx 1981: 328,329,330.

de actividades (tareas, ejercicios en clase, exposiciones orales, etc.) que tienen significado en tanto son parte de la rutina escolar y permiten de manera formal ir midiendo el “avance” de los jóvenes en el proceso de conocimiento, pero en realidad en estas actividades el conocimiento se hace ajeno, tanto para profesores como para estudiantes; estas actividades no los desarrolla y no les permite aprender. Así por ejemplo, pocas veces el estudiante realiza las tareas dejadas por el profesor para asimilar el conocimiento y hacerlo suyo, sino que —si las hace y no las copia de otro compañero minutos antes de la clase— es sólo para cumplir con un requisito que necesita para mantenerse dentro del sistema escolar; de igual forma, el profesor, inmerso en una repetitiva rutina escolar, en la que pocas veces hay tiempo para la reflexión y el estudio y en la que debe mostrar periódicamente “resultados” de su actividad, no reevalúa los procesos de enseñanza para resolver los problemas que su método presenta; prefiere repetir año tras año los mismos métodos, programas, temas, tareas y hasta evaluaciones, y aunque esto resulta más “práctico”, pues no requiere mucho esfuerzo, no le proporciona ningún crecimiento profesional convirtiéndolo en un ser alienado de su propia profesión, escogida “libremente”.

2. Algunos apuntes sobre el concepto de escuela como canal de movilidad social.

En contraste con la concepción marxista de la educación, hoy predomina la concepción de la educación como canal de movilidad social. Estas ideas sobre la

educación son muy difundidas y están incorporadas en el discurso de muchos docentes, directivos y propietarios de colegios:

“Siempre nos saca en cara su maestría”, dicen de la rectora del colegio algunos jóvenes. Es cierto; cuando quiere ejemplificar su teoría de que con esfuerzo individual se logra salir adelante, la rectora se pone como ejemplo de sacrificio personal. Dice que a ella le tocó muy duro para poder realizar una carrera pues debía trabajar y estudiar a la vez; luego, haciendo la maestría fue similar, debía cumplir con varios deberes a la vez, traspasar y aguantar hambre. Suele decir: *“Pero el sacrificio valió la pena, hoy soy alguien en la vida gracias a mi empeño. Si uno se propone salir adelante lo puede lograr”*; esta frase siempre está en sus labios cuando quiere referirse al futuro de los jóvenes.⁸⁶

En los colegios, generalmente se les repite esto a los jóvenes y a los padres de familia en las reuniones a las que asisten y quienes en muchos casos, basados en estos mismos criterios, suelen decir: *“quiero que mi hijo salga adelante y no se quede burro, como yo”*. Sin embargo, en la vida concreta, las instituciones educativas, particularmente de los sectores populares no funcionan de manera consecuente con este discurso, o mejor, la realidad de la sociedad y de la educación niega a cada paso estas proposiciones.

Para algunos teóricos de la educación⁸⁷, la Escuela es una herramienta de “selección” y de “promoción” social; argumentan que es un canal de movilidad

⁸⁶ Apuntes diario de campo.

social ascendente y que, por tanto, mientras mayor cobertura tenga mayores son las posibilidades de selección y promoción de los “mejores” y mayores las posibilidades de desarrollo social. Esta concepción deposita en la voluntad de los individuos la posibilidad de llegar más alto en la escala social, según sus cualidades y la manera como “aprovechen las oportunidades”. Parte de entender *“la sociedad formada por un conjunto de estratos superpuestos, entre los cuales median ‘diferencias’ de ingreso, de prestigio, de educación, etc., pero a través de los cuales es posible ‘transitar’ (‘movilidad social’ ascendente o descendente)”*⁸⁸.

Según Rodrigo Parra Sandoval:

“El tratamiento de las teorías sobre estratificación [...] parte de una jerarquización de los individuos, y en algunos casos de los grupos, dentro de un espacio social, jerarquización que se basa en las escalas de prestigio adjudicadas a cada posición. Supone, en su parte dinámica, la existencia de una movilidad de los miembros o grupos de individuos entre los estratos según su habilidad para obtener posiciones de mayor prestigio”⁸⁹.

La escuela se presenta así en un canal digno (por capacidad, méritos, inteligencia, etc.) de movilidad social ascendente y, a su vez, en el instrumento democratizador por excelencia, al permitir que con independencia de su condición social el individuo entre a desarrollarse y a “competir” con otros bajo “similares” condiciones, para la “transición” ascendente de su condición social.

⁸⁷ Esta orientación, que está ligada a la teoría del desarrollo, se puede encontrar en los documentos de la CEPAL realizados por autores como Cohen, Franco, entre otros.

⁸⁸ Vasconi 1987: 303.

⁸⁹ Parra Sandoval 1996: 9, v. 1.

En la sociedad actual, a pesar de los “esfuerzos” de reformadores de la educación (y algunos logros, especialmente en los países ricos) por aumentar la cobertura a sectores sociales tradicionalmente marginados, las diferencias sociales se han acrecentado enormemente. El ensanchamiento de la brecha entre ricos y pobres es cada vez mayor, la diferencia entre millones que realizan el trabajo manual y los pocos que se dedican al trabajo intelectual sigue persistiendo, y ni qué decir de las grandes disparidades en las condiciones de vida de los habitantes de países denominados “tercermundistas” frente a los habitantes nativos de los países ricos.

Desde esta visión lo que se ha considerado como una respuesta efectiva a esta situación ha sido una serie de prescripciones y “críticas” sobre supuestos “obstáculos”, tanto sociales (el “clima educacional” de las familias pobres, el desempleo familiar, las condiciones habitacionales de los estudiantes, la “cultura de la pobreza”, etc.) como “educativos” (baja calidad docente, currículos inapropiados, sistema evaluativo ineficiente, etc.), que impiden que el sistema educativo cumpla su función “promocional” y “democratizante”. Consecuentes con esto, consideran que con unos cuantos correctivos y reformas el sistema educativo se puede impulsar hacia su “esencia misma” para que cumpla plenamente “su función social”. Es importante recordar la crítica de Mariátegui a los reformadores de su tiempo:

El error de muchos reformadores ha residido en su método abstractamente idealista, en su doctrina exclusivamente pedagógica. Sus proyectos han ignorado el íntimo engranaje que hay entre la economía y la enseñanza y han pretendido

modificar ésta sin conocer las leyes de aquella. Por ende, no han acertado a reformar nada sino en la medida que las leyes económicas y sociales les han consentido[...]Los programas y los sistemas de educación pública han dependido de los intereses de la economía burguesa.⁹⁰

Los defensores de las actuales políticas educativas basan sus propuestas en el criterio de la educación como canal de movilidad social. Invierten la realidad al considerar que no es el tipo de relaciones de producción y de propiedad predominantes en la sociedad colombiana, las que generan el atraso y pobreza del país, y que por ende determinan el tipo de educación existente, sino un bajo nivel en la formación de la fuerza laboral:

En el mundo contemporáneo la educación se constituye en la posibilidad más cierta de Desarrollo social y humano de un pueblo. Es tan determinante el nivel educativo de un país en relación con sus oportunidades de sobrevivir política y económicamente en medio de un contexto de globalización, que la educación es un asunto prioritario del Estado y la sociedad civil. Por otra parte, para cada individuo su propio nivel educativo determina en alto grado las oportunidades de acceder a los derechos básicos propios de una sociedad democrática y moderna: el empleo, la seguridad social, la participación política, el acceso a servicios culturales, a la ciencia y a la tecnología y el nivel de ingreso económico, están muy ligados con las oportunidades que cada quien haya tenido de lograr mayores niveles de educación.⁹¹

En general, bajo estas proposiciones el concepto de educación es abstraído del contexto concreto, haciendo de él un concepto universal, válido para cualquier

⁹⁰ Mariátegui 1976: 32

⁹¹ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, Plan Decenal de Educación, 1996-2005. En: www.mineducacion.gov.co/documentos.

época histórica o cualquier sociedad. Para Durkheim, por ejemplo, a quien acuden aún para sustentar sus teorías:

La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social. Tiene por objeto el suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él tanto la sociedad política en su conjunto como el medio ambiente específico al que está especialmente destinado⁹²

Esta definición del proceso educativo, al no tener en cuenta las contradicciones concretas de una sociedad dada, le niega el carácter histórico y, por tanto, aunque en apariencia sintetiza y engloba un fenómeno social propio de la humanidad, no permite entenderlo más que en su apariencia, en su superficialidad, puesto que:

Así, como la producción siempre se realiza según modos de producción determinados —servil, capitalista, etc.— que suponen relaciones sociales de producción concretas, también la educación se procesa en contextos históricos específicos, los que le otorgan su significado, características y funciones también específicas⁹³.

Al presentar la educación abstraída del contexto histórico supone su neutralidad. Según, esta visión, la educación es de por sí deseable y loable, pues beneficia a todos por igual. El ex presidente Samper lo plantea muy claro en el discurso de Instalación del II Foro Educativo Nacional y la Primera Feria Pedagógica, Escuela Siglo XXI:

⁹² Durkheim 1975: 53.

⁹³ Vasconi 1987: 307.

En un mundo dividido ya no entre los que tienen y los que no tienen sino entre los que saben y los que no saben, el conocimiento se convierte en la materia prima más importante del desarrollo. Y este conocimiento ya no está escondido ni es privilegio de unos cuantos gurúes, el conocimiento se puede conseguir, acceder a través de las redes satelitales, trasladarlo de un sitio a otro⁹⁴.

Esta visión olvida el hecho de que a pesar de que en el mundo actual se han generado cambios susceptibles de analizar, las relaciones de producción básicas del capitalismo, que Marx analizó, no se han transformado, las contradicciones entre las relaciones de producción y las fuerzas productivas, la división social del trabajo y bajo la etapa del capitalismo internacional, la división internacional del trabajo, continúan determinando el tipo de educación bajo el orden burgués, al servicio del capital.

Como bien lo planteara Mariátegui:

Vano es todo esfuerzo mental por concebir la escuela apolítica, la escuela neutral. La escuela del orden burgués seguirá siendo escuela burguesa. La escuela nueva vendrá con el orden nuevo. La prueba más fehaciente de esta verdad nos la ofrece nuestra época. La crisis de la enseñanza coincide universalmente con una crisis política.⁹⁵

⁹⁴ Samper Pizano 1998: 22.

⁹⁵ Mariátegui 1976: 31

Capítulo 3

REFLEXIONES SOBRE ALGUNAS POLÍTICAS EDUCATIVAS

Una de las características de los últimos años en la educación en los países de Asia, África y América Latina es que las políticas trazadas para estos han pasado de las manos de organismos como UNESCO a las manos del Banco Mundial y otros organismos financieros internacionales. Son estos últimos los que se han encargado de desarrollar las orientaciones, no sólo financieras y administrativas, sino las referentes a los contenidos y metodologías en la educación. El Banco Mundial participa de los foros internacionales que él mismo programa en conjunto con organismos como la CEPAL, el BID y UNESCO para debatir los problemas de la educación y es éste quién en últimas decide acerca del rumbo que debe tomar la educación:

Un dato que salta a la vista en este recorrido a lo largo de las últimas dos décadas es el desplazamiento de la UNESCO como agencia internacional especializada en educación: de actor protagónico, al frente del PPE, a fines de la década de los 70, a actor menor, con débil legitimidad técnica y sin recursos, hacia fines de 1990 e inicios del 2000. Ese espacio ha sido ocupado por el Banco Mundial – y, secundariamente, por el BID (Banco Interamericano de Desarrollo), el banco regional-, organismo que hoy comanda la política educativa en ésta y en las demás regiones “en desarrollo”. Destaca asimismo el nuevo perfil de la OEA con

un papel activo en la cooperación internacional y en el ámbito educativo en particular, encargada del seguimiento de las Cumbres de las Américas junto con el Banco Mundial, el BID y la CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe)⁹⁶.

En Colombia, varias de las propuestas educativas, programas y medidas asumidas por el Ministerio de Educación Nacional y las secretarías de educación en los años 90, han estado mediadas por las orientaciones del Banco Mundial, siendo este el que otorga algunos préstamos para que sean llevadas a cabo.

1. La globalización y los cambios en el sistema educativo

Este mayor control de la banca internacional en los asuntos educativos de América Latina y en general, de los países pobres de Asia y África, obedece a los cambios que en la economía mundial se han presentado a partir de la década del 90, en la que después del colapso de la Unión Soviética, Estados Unidos —libre de su principal rival— se erigió como país hegemónico y ganó la libertad de imponer su poderío económico, político y militar en muchos lugares del planeta y profundizarlo bajo su influencia directa desde el triunfo de la II Guerra Mundial.

Con el llamado “nuevo orden mundial”:

⁹⁶ TORRES, María Rosa. Cooperación internacional en educación en América Latina: ¿parte de la solución o parte del problema?” En: Cuadernos de Pedagogía. Barcelona. N° 308, diciembre 2001. En: del Ministerio de Educación y Culturas del Ecuador : www.lpp-verj.net/olped/Mec/biblioteca/documentos.htm

La economía mundial se ha integrado mucho más. Industrias importantes se han reorganizado a nivel mundial debido a crisis y a nuevas oportunidades de inversión imperialista. La agricultura del tercer mundo se ha integrado más completamente a las cadenas de producción y mercadeo de la agroindustria imperialista. En la operación del capital mundial han ocurrido transformaciones de organización y tecnología, con consecuencias económicas y sociales profundas⁹⁷.

En general, se ha presentado una mayor globalización de la producción, que implica una división del proceso de producción al nivel de los diferentes países; la correspondiente coordinación de esas actividades se encuentra bajo el control más directo de las transnacionales:

Se ha globalizado una gama mucho más amplia de actividades de manufactura, del agro y de la industria de servicios. Hoy más que nunca, el capital compara los costos y oportunidades de inversión a nivel mundial; cruza y recruza las fronteras nacionales. Más que nunca, el proceso de trabajo se integra, se transforma y abarata a escala mundial⁹⁸.

Según Lotta, esta política de globalización imperialista gira en torno a tres fenómenos interrelacionados: la globalización de la producción, que en términos generales significa que ramas de la producción que antes no estaban bajo el control directo del capital internacional en diversas partes del mundo han entrado a ser parte de producción global, a la par, que las nuevas tecnologías, transporte y comunicaciones han facilitado que distintas fases de la producción se realicen en diversos países, combinando tecnología de alta calidad con salarios y condiciones

⁹⁷ LOTTA, 2004: 61 (Conferencia dictada en la **Cumbre Campesina Mundial contra el Imperialismo** y la **Conferencia Popular contra la Globalización Imperialista**, celebrada en Filipinas en noviembre de 1996).

⁹⁸ *Ibíd.*:61-62

de trabajo miserables, particularmente en los países del tercer mundo. El auge de las maquilas en estos países, en donde por el alto nivel de desempleo la mano de obra es muy barata, ha aumentado las ganancias a los imperialistas, es indispensable para las grandes multinacionales de la costura y otras ramas en las que se requiere abundante mano de obra y baja tecnología. En nuestro caso, Medellín ha pasado de ser considerada la ciudad de la industria textil, a ser la ciudad de las maquilas de costura.

El segundo fenómeno señalado por Lotta es, la mayor globalización de las finanzas, lo que significa que hoy les es mucho más fácil invertir y desinvertir capital de un lugar a otro según donde se estén produciendo mayores posibilidades de ganancias, sin importar que estas medidas aumenten la pobreza de una buena parte de la población. Y por último, el tercer fenómeno es la globalización de la política macroeconómica de los países del tercer mundo. Esto significa que debido a la crítica deuda externa de los países pobres, las riendas de la economía han sido asumidas más directamente por el FMI y el BM. Son estos los que han dictado medidas de reajuste y austeridad simultáneamente a más de 100 países deudores y, a la vez, han aprovechado la pobreza de los habitantes de las ciudades y el campo para integrarlos más a la industria manufacturera global de superexplotación, haciendo desaparecer la economía de subsistencia del campo por la producción agroindustrial.

Este proceso de globalización ha implicado una mayor concentración del capital en un polo y el acelerado aumento de la pobreza en el otro. Para una buena parte

de los habitantes del globo las medidas de ajuste económico, la flexibilización laboral, el ataque a la economía de subsistencia, el cierre de empresas, el aumento del desempleo, los ha impulsado a la búsqueda de oportunidades para sobrevivir en la economía informal y el llamado “rebusque”, creando oficios nunca antes vistos, como los que se ven en las calles y semáforos de las ciudades colombianas. Los conflictos internos, los desastres naturales, la inestabilidad política de ciertos países, son otros determinantes locales que agudizan esta situación.

Pero la globalización no solo se desarrolla en términos económicos, no sólo los grandes monopolios transnacionales buscan un mayor control económico sobre la economía mundial, y particularmente sobre las economías de los países pobres o naciones dependientes, sino que esta globalización económica ha requerido de una reestructuración política⁹⁹ tanto en los países imperialistas como en las naciones dependientes y a la vez, el reforzamiento de la ideología y valores burgueses, imponiendo un pensamiento único, todo con el fin ajustar las riendas de control político y de prevenir levantamientos y brotes de rebelión por la crítica situación a la que es enfrentada una gran parte de población. El poder de los grandes monopolios de las comunicaciones y el Internet, el auge de las religiones,

⁹⁹ Durante los últimos años, en los propios países llamados por algunos, desarrollados, se ha generado una negación de las libertades democráticas que durante mucho tiempo fueron la bandera de sus democracias. En el propio EU, por ejemplo, han tomado fuerza nuevamente ideologías de corte racista y xenofóbico, organizadas en partidos y organizaciones sociales, existe un plan detallado de negación de libertades para sus propios ciudadanos. Además, bajo la bandera de la lucha contra el terrorismo, EU como líder, ha declarado guerras de agresión a países como Afganistán, Irak, entre otros; en otros países ha apoyado gobiernos de corte dictatorial a su servicio, todo esto, como parte de la reestructuración de las relaciones económicas y políticas en todo el globo.

la producción masiva de libros de intelectuales al servicio de los grandes monopolios y por supuesto, los sistemas educativos, vienen jugando un papel muy importante en estos propósitos.

Las políticas educativas que se han trazado en la región obedecen a estos objetivos globalizadores. La lógica del capital imperialista demanda reestructurar los sistemas educativos de América Latina acorde con los propósitos de austeridad y racionalización, y con planes como el TLCA, Plan Puebla-Panamá, ALCA. Se puede decir, que las políticas educativas también se han globalizado más que nunca antes.

Desde la década del 90 del siglo pasado los Estados de Latinoamérica y particularmente Colombia, venía haciendo ajustes al sistema educativo para que se amoldara a los planes económicos. Pero es con la Revolución Educativa de Uribe Vélez que se ha perfilado más nítidamente la relación entre la reestructuración del sistema educativo y los planes globalizadores.¹⁰⁰

Estos planes los han desarrollado en dos sentidos: de un lado, reforzando el papel ideológico y de preparación de mano de obra que requiere los nuevos cambios económicos y políticos (el sistema de competencias básicas, los estándares curriculares, las cátedras de democracia y valores, el sistema de repitencia, etc.), pero además, la propia educación, como otros aspectos que antes se

¹⁰⁰ Este trabajo no alcanza a analizar el impacto que “la revolución educativa” de Uribe Vélez traerá en la vida escolar, por lo que apenas se mencionarán algunos de los aspectos más significativos, que refuerzan el proceso que se ha venido concretando, en el sector, a partir de la década del 90.

consideraban por fuera del mercado, como la propiedad intelectual, la investigación genética, la salud, etc., se ha mercantilizado al punto de considerarse como un negocio más, donde debe predominar la ganancia sobre el bien común, y donde desaparecen los criterios y términos académicos para dar paso a los mercantiles, como: pérdidas y ganancias, racionalización, administración, actividad gerencial, etc., que apunta al menoscabo de la educación pública a favor de la educación privada:

“El problema del Banco Mundial consiste precisamente en idear instrumentos que permitan institucionalizar este tipo de sistema educativo dicotómico que, por una parte, proporcione el ‘capital humano’ indispensable para las necesidades laborales del capital global y, por otra, afecte lo menos posible sus ganancias, es decir, tenga un alto coeficiente de costo-beneficio”¹⁰¹

Ernesto Cohen, representante de la CEPAL, se refiere a la educación en los siguientes términos:

Es un bien de inversión, y, como tal, constituye una contribución relevante al desarrollo económico. Toda inversión supone afrontar costos para obtener los beneficios esperados. La relación existente entre ambos puede ser analizada desde una doble óptica: la privada (análisis financiero), que compara los costos y los beneficios directos, valorados a precios de mercado, para escoger la alternativa que maximice el volumen y la tasa de ganancia para el dueño de los recursos que se asignan al proyecto; y la social (análisis económico o socioeconómico), en la que se consideran también costos y beneficios indirectos a precios de eficiencia, buscando maximizar el impacto (rentabilidad) de la

¹⁰¹ DIETERICH, 1996: 95.

inversión sobre la sociedad en su conjunto [...] La comparación entre costos y beneficios permite calcular la tasa de retorno de la inversión, lo que constituye una guía para la asignación de recursos tanto a nivel privado como de la sociedad global, y así, sobre esa base, puede establecer prioridades inter e intrasectoriales que se traducen en las políticas públicas¹⁰².

2. La “calidad educativa” para el capital.

Una de las banderas utilizadas en los últimos años por los organismos internacionales y el Estado colombiano es “*el mejoramiento de la calidad educativa*”. Si en los años 60 y 70 se le dio mayor énfasis a la cobertura educativa, para los 90 comenzó a jugar un papel muy importante el concepto de la “*calidad*”.

Frecuentemente se acostumbra a manejar este tipo de conceptos como si fueran universales. El concepto de “calidad educativa” se maneja desde la aparente neutralidad, se supone que no tiene ninguna implicación política más allá de la búsqueda del mejoramiento de la educación que beneficia a todos por igual. Pero, este concepto se encuentra determinado por la respuesta que se haga a la pregunta: “¿calidad para qué?, o mejor, ¿calidad al servicio de qué intereses? .

El concepto de “calidad educativa” bajo la globalización está íntimamente relacionado con la racionalización, la rentabilidad productiva y la eficiencia. Al contrario de los años 70, en que los criterios para medir la calidad estaban

¹⁰² COHEN, Ernesto. Educación, eficiencia y equidad: una difícil convivencia. En: Revista Iberoamericana de Educación, Editada por la Organización de Estados Iberoamericanos, N° 30, sep-dic 2002. En: www.oei.es/publi.htm

relacionados “con la repitencia, deserción, con promoción y con insumos como textos, capacitación, dotaciones e infraestructura”¹⁰³. Por eso, no es incoherente que el F.M.I y el B.M., a la par que hablan de “calidad educativa”, impongan todas las medidas de ajuste y racionalización del gasto y medidas privatizadoras, que generan competencia en el sector. Aunque en apariencia resulta un desatino — hablar de calidad cuando a la par recortan la planta docente, disminuyen presupuesto para la educación, generan más hacinamiento en las escuelas, recortan programas de alimentación para los niños, etc.¹⁰⁴—, lo cierto es que este es el concepto de “calidad educativa” basado en los criterios capitalistas: una calidad al servicio del gran capital y del mercado mundial, que produzca, de un lado, grandes ganancias para unos cuantos (la educación como una empresa, un negocio) y, de otro, que genere eficazmente una masa de seres condicionados para sus necesidades de mano de obra y que estén amoldados para la dominación. Por lo que ahora, al referirse a la calidad educativa, se le presta atención a criterios como “pertinencia en los contenidos, métodos e instrumentos, valores, desarrollo de habilidades, de competencias, con ciudadanía[...]”¹⁰⁵

Las “recomendaciones” del Banco Mundial al respecto son lo suficientemente explícitas:

¹⁰³ CABALLERO, Piedad. La promoción automática en debate. En: Revista Educación y Cultura. Bogotá. N° 49, mayo de 1999: 30.

¹⁰⁴ Según el Balance de Gestión del Ministro Lloreda presentado el 12 de Septiembre de 2002, de acuerdo a los Planes de Racionalización y Reordenamiento Educativo, en el período anterior a nivel nacional se realizaron 1.874 fusiones de grados y cursos y se trasladaron 29 mil docentes entre 1998 y 2002.

¹⁰⁵ CABALLERO, op. cit.,: 30

Las escuelas de los países de ingreso bajo y mediano podrían ahorrar costos y **mejorar el aprendizaje** aumentando el coeficiente profesor-alumnos. Utilizarían así menos profesores y podrían asignar los recursos a otros insumos[...]

Con respecto a las instalaciones considera que:

[L]os edificios escolares no son del todo necesarios **para obtener los resultados académicos deseados**...hoy día el aprendizaje se logra todavía en muchos países sin que haya edificios, como ocurre en algunas zonas rurales de la India[...]

En lo referente a la problemática de desnutrición afirma:

[M]uchos gobiernos mantienen grandes y costosos programas de alimentación escolar. Se puede mejorar la relación costo-beneficio de esos programas destinándolos específicamente a los pobres, ofreciendo desayunos o refrigerios antes de las clases, en lugar de una comida mayor más adelante de la jornada[...]

Y, con relación a la jornada laboral de los profesores, considera que:

[R]educir los sueldos del profesorado es también una posibilidad que debiera examinarse en los países en los que se demuestre que, pese a ello, **seguiría habiendo una oferta suficiente de profesores de calidad similar**[...]utilizar personal docente de modo más intenso es, potencialmente, el enfoque más eficaz para reducir los costos de funcionamiento por unidad[...]¹⁰⁶.

¹⁰⁶ Prioridades y estrategias en educación. Banco Mundial, 1996. Citado en: SEGALÉS, José, [et al.] Colectivo Diáspora. Los dueños del mundo y los 40 ladrones, España: El viejo topo, p. 198-199. Subrayado mío.

3. Obedecer, obedecer, obedecer

El Ministerio de Educación Nacional, junto con las Secretarías de Educación, han venido cumpliendo estos nuevos criterios de “calidad educativa”. La implementación de modalidades como la jornada única que ha generado el despido de profesores *sobrantes*, o la llamada jornada ampliada, en la que se contratan por 10 horas semanales los profesores de la jornada de la mañana y se les paga para que trabajen en la tarde o en la noche con el sistema hora cátedra, el nuevo sistema de contratos como los interinos, provisionales, etc. La llamada *mejor utilización de la capacidad instalada*, que implica el aumento del número de estudiantes por profesor, lo que ha generado que cada aula de clase tenga un mínimo de 50 a 60 estudiantes. El énfasis en las competencias básicas: lenguaje, matemáticas y ciencias, lo que ha propiciado en muchos colegios la disminución o cierre de cátedras como artes y educación física, llevando al despido de los profesores de estas áreas. El proyecto Escuela Nueva, que ha sido premiado por el Banco Mundial y que, en resumen, consigue hacer que uno o dos profesores en las escuelas rurales y urbanas marginales, deban enseñar todas las materias de los diferentes niveles, en uno o dos salones de clase.

Siguiendo la orientación del Banco Mundial para la región de racionalización del gasto, el Ministerio de Educación Nacional ha implementado la política de “subsidio a la demanda”, desarrollada en otros países de América Latina.

Sustentándose en el criterio de que “lo que no cuesta no se aprecia”¹⁰⁷, junto con la concepción de la educación como una inversión, se viene trabajando a largo plazo por acabar la financiación directa del Estado a la educación y pasar esta responsabilidad a las manos de las familias y particulares. Este enfoque por el momento, se ha dirigido especialmente a la educación superior y técnica. Sin embargo, para la educación básica se ha implantado una serie de proyectos y programas destinados a conceder un mayor espacio al sector privado con el argumento de que la competencia de las diversas entidades privadas encargadas de la educación generará mayor calidad educativa, pues para mantenerse en el sistema tendrán que presentar resultados favorables en las evaluaciones que anualmente programa el Ministerio.

Se ha dado prioridad a la educación básica puesto que —según el Banco Mundial—es la que genera “mayor contribución al crecimiento económico”¹⁰⁸. El proyecto “Subsidios a la demanda educativa” y el programa PACES hacen parte de las estrategias utilizadas para aumentar la matrícula en básica y cederle terreno

¹⁰⁷ “[L]os ingresos de una escuela gubernamental no provienen de los alumnos, a quienes se les da el servicio educativo, sino del Estado. Este es un esquema de financiamiento denominado de “riesgo cero”, ya que no importa si el cliente (los alumnos) queda satisfecho o insatisfecho pues no hay riesgo de que la institución, o la burocracia que la dirige, pierdan ingresos ya que los alumnos no tienen incidencia en los ingresos de la escuela, pues ellos no pagan nada en virtud de que “disfrutan” del un sistema de “educación gratuita”. De cualquier manera los cheques llegarán seguros y puntuales y todos los trabajadores estarán felices de cobrar su quincena. Los profesores tienen garantizado el sueldo con plazas sindicales vitalicias y los directivos, además de sus sueldos dispondrán de los recursos adicionales que envía el Estado y la escuela seguirá “funcionando” sin mayor preocupación” MERCADO REYES, Santos. La revolución educativa que México necesita: los subsidios deben otorgarse a la demanda nunca a la oferta. [s.f.] En: www.monografias.com/trabajos14/revoeducativa/revoeducativa.shtml

¹⁰⁸ “La educación básica suministra habilidades, competencias generales como lenguaje, ciencia y matemática y la comunicación, base de posteriores desarrollos educativos, también actitudes necesarias en el puesto de trabajo”(Subrayado mío) Prioridades y estrategias para la educación en América Latina y el Caribe. Banco Mundial, 1995, p. 10

al sector privado. Los “colegios privados de convenio” son el producto de esta orientación. Más adelante volveré sobre este punto.

Otras estrategias utilizadas por el MEN, que llevan al cumplimiento de las orientaciones de organismos internacionales, son las referentes a la *focalización* o, como eufemísticamente le denominan “discriminación positiva”¹⁰⁹, que consiste en centrar los esfuerzos financieros del Estado en los sectores municipios y sectores de la población “menos favorecidos” tendiendo con esto a negar la educación financiada por el Estado a los niños y jóvenes que se consideran de estrato 3 en adelante y a depositar en las familias de estos la responsabilidad de financiar su educación.

A la par, se han trazado otras medidas, como la ley 230 del 11 de febrero del 2002, que impone el 5% de repitencia¹¹⁰, con la cual, la Secretaria de Educación Distrital supone: *“se mejoran las tasas de eficiencia interna, especialmente del nivel de repitencia, de manera que aumenta el número de jóvenes y niños que se*

¹⁰⁹ “En la revaloración de las políticas sociales, se propone como solución equitativa una “discriminación positiva” en la educación, la formación y la capacitación, con cambios en las estrategias pedagógicas que favorezcan la articulación con la instancia local y en el respeto de las heterogeneidades ecológicas, interculturales y de género[...]En esta discriminación compensatoria y en la necesaria articulación de lo público y lo privado, se consensa que el Estado, como responsable inclusivo de todos los ciudadanos, debe mantener el peso central en el diseño general, el financiamiento, el monitoreo y la evaluación a distancia, la articulación en la capacitación docente y el material pedagógico, así como en el apoyo a la instancia local, descentralizándose la ejecución y mejorando la accesibilidad de las poblaciones vulnerables.” Experiencias de capacitación laboral de jóvenes en América Latina. Informe CEPAL, 1997.

¹¹⁰ Según Cohen para finales de los 80 el porcentaje de repitencia en América Latina era de un 45.7% y tendía a ascender para el año 1990 a, aproximadamente, 10.033.982 niños. El costo económico de estos índices de repitencia se estimó entre 1.000 y 4.200 millones de dólares por año”. COHEN, op. cit.

benefician del servicio¹¹¹, ya que según esta: “a pesar de que podría decirse que el Sistema está en capacidad de atender prácticamente al 100% de la PEE, el fenómeno de la extraedad¹¹², producido entre otras razones por la repitencia y la deserción, genera rezagos en la continuidad fluida de los estudiantes en el Sistema, reduciendo el ritmo de renovación de cupos disponibles.”

Otras medidas han tenido que ver con el cierre de colegios públicos y la fusión de colegios, lo que llevó a que en el año 2002, la cantidad de colegios oficiales en Bogotá, pasara de 666 a 363, comparado con 2705 colegios privados, mas 22 de concesión, que aunque son financiados por el Estado son administrados por la empresa privada.

4. Las competencias básicas: preparación de mano de obra para la globalización.

Los cambios en la economía mundial, vistos por los teóricos del desarrollismo muestran una serie de “ventajas” para los países en “vías de desarrollo” que suponen es preciso aprovechar para lograr avances económicos y sociales en las regiones atrasadas. Se habla, por ejemplo, de las “ventajas relativas” que tienen los países del tercer mundo frente a los países desarrollados, a causa de su abundante mano de obra, la cual, según aquellos, debe ser cualificada según las

¹¹¹ SECRETARIA DE EDUCACIÓN DISTRITAL. Bogotá, Distrito Capital: Caracterización. En: www.sedbogota.edu.co/SED

¹¹² Cuando hay alumnos con edades que superan las consideradas apropiadas para cursar los grados respectivos.

exigencias de la producción, para ser convertida en capital humano que propicie el desarrollo¹¹³. Las competencias básicas desarrolladas en Colombia apuntan a estos objetivos.

Labarca¹¹⁴ analiza cómo en los años 90 en América Latina todos los países “*incrementaron las importaciones de bienes de capital; aumentaron la ‘terciarización’ y las subcontrataciones*”. De otro lado, señala cómo los sectores dinámicos en la producción estuvieron concentrados en las economías de enclaves (maquiladoras, ensambladoras, etc.) y cómo una buena parte de la creación de empleo se dio en las microempresas, componentes del crecimiento acelerado del sector informal, que no requieren mano de obra de alta capacitación. Considera que esta tendencia se seguirá presentando en los años posteriores.

Entonces, ¿qué tipo de mano de obra se debe preparar para que esté acorde a este panorama?: “La reestructuración productiva dio como resultado un cambio radical en la demanda de calificaciones (Novick y Gallart, 1997)”. Labarca señala que las empresas de ensamblaje, como Mercedes Benz en Méjico o las ensambladoras de la zona franca de República Dominicana o El Salvador, exigen

¹¹³ “Es bien sabido que existe una relación entre la educación y el capital humano, y, por ende, entre aquella y la capacidad de crecimiento de los países. La posibilidad de aumentar los ingresos individuales y colectivos está estrechamente asociada a la educación de la población”. ARELLANO, José Pablo. Competitividad internacional y educación en los países de América Latina y el Caribe. Revista Iberoamericana de Educación, Editada por la Organización de Estados Iberoamericanos, N° 30, sep-dic 2002. En: www.oei.es/publi.htm

¹¹⁴ LABARCA, Guillermo. Las reformas económicas y la formación para el trabajo. En: Revista Iberoamericana de Educación, Editada por la Organización de Estados Iberoamericanos, N° 30, sep-dic 2002. En: www.oei.es/publi.htm

solamente el nivel de secundaria básico para el empleo de trabajadores, sin importar conocimientos específicos. Aclara que:

Eso no quiere decir que el nivel tecnológico que tienen estas empresas no genere solicitudes de formación en los trabajadores, sino que para operar en este tipo de máquinas y de instrumentos no se necesitan conocimientos como los que imparte la secundaria completa. Desde este punto de vista, la formación secundaria completa no es funcional con el entrenamiento que las personas realizan al incorporarse a la producción, ni tampoco con la formación específica posterior. Por eso este tipo de empresas no enfatiza los contenidos que se han aprendido en la escuela, al serles indiferente si los trabajadores han asistido a una escuela general o a una técnica. Sin embargo, es funcional con el proceso de trabajo; los empleadores hacen notar con frecuencia que el mayor mérito de una escolaridad prolongada es que los trabajadores han aprendido disciplina, y todo lo que ello conlleva: trabajo en equipo, respeto a las cadenas de mando, comprensión de reglamentos e instrucciones, etc. Pero la formación secundaria en tales industrias es equivalente a experiencias laborales prolongadas en las propias empresas. Éstas prefieren reincorporar a trabajadores antiguos que habían cesado en etapas de recesión cuando se producen expansiones de mercado¹¹⁵

Otras empresas de tecnología avanzada a las que no se facilita la organización flexible del trabajo (en la que un trabajador puede cumplir diversas funciones, la llamada *polivalencia*), como son “*algunas de las actividades operativas en las siderúrgicas en Brasil y México, de las automotrices que también fabrican elementos y componentes, de las químicas, las electrónicas, las gráficas*”, sí requieren que los trabajadores que contratan tengan algunas bases de formación técnica dadas en la educación básica, pero han desarrollado cursos de capacitación en las mismas empresas y que garantizan la preparación de los empleados o, tienen programas de “aprendices” en acuerdo con los colegios de

¹¹⁵ *Ibíd.*.

secundaria, pagándoles salarios muy bajos a cambio de la capacitación, o simplemente no los retribuyen¹¹⁶. Las empresas con tecnología avanzada pero con organización flexible, aunque requieren contratar personal con formación post-secundaria, en la mayoría de los casos no los emplean porque deben pagar mayores salarios, por lo que prefieren personal con formación básica, para formarlos por medio de capacitación empresarial. Las empresas medianas y pequeñas, contratan personal que se desenvuelva en determinados oficios. *“En la actualidad confían en la oferta de la educación secundaria técnica para abastecerse de recursos humanos calificados”*; sin embargo, *“si bien las escuelas técnicas proporcionan la fuerza de trabajo demandada por este tipo de empresas para reducir eventuales costos, el impacto de la reducción no es, en definitiva, la mejor inversión en el sentido de que no tiene efectos multiplicadores a medio o largo plazo”*¹¹⁷.

Si a esto se agrega que la gran mayoría de jóvenes populares de América Latina no tiene posibilidades de ingresar a la formación superior¹¹⁸ y, más bien, debe ingresar a la economía informal o de rebusque, que no requiere ningún tipo de capacitación especializada ni mayores conocimientos generales, sino apenas un

¹¹⁶ Al respecto, los empresarios colombianos, liderados por Fundación Corona, sacaron un Manifiesto de Empresarios, donde “proponen estrategias como apoyar el desarrollo de los estándares curriculares, promocionar la evaluación censal de los logros y su divulgación, promover el acceso a los sectores más vulnerables y la incorporación de tecnologías de información” El Colombiano. Septiembre 6 de 2002, p. 3^a.

¹¹⁷ LABARCA, op. cit.

¹¹⁸ “De acuerdo con el Banco Mundial se estima que al final de la década anterior cerca de 100.000 estudiantes dejaron de ingresar a las universidades”. CÁRDENAS, Patricia. Presidente de la Asociación Bancaria, intervención en el Segundo Congreso Internacional “Nueva Agenda para la financiación de la educación superior de AL y el Caribe” Cartagena, 20 de octubre de 2003.

nivel de instrucción mínimo, se entiende por qué las competencias básicas, trazadas desde 1990, en la reunión de Jomtiem, Tailandia, y que se aplican en Colombia, están enfocadas a proporcionar unas capacidades *mínimas* de lecto-escritura, comunicación, cálculo y solución de problemas en el contexto, a la vez que dan bastante énfasis a la formación de valores y de destrezas cívicas y ciudadanas.

4.1. De los lineamientos e indicadores de logro a las competencias laborales y ciudadanas.

En consecuencia con lo anterior, en el año 1996, por medio de la resolución 2343, el MEN estableció los lineamientos generales curriculares y los indicadores de logro curriculares para la educación formal. Dividió los grados desde preescolar a once en 5 grupos y para cada uno trazó los indicadores de logros específicos. Este procedimiento fue un paso importante en el establecimiento de los conocimientos mínimos y competencias que los estudiantes deben adquirir en once años de escolaridad.

La característica central de estos lineamientos e indicadores de logro es que centran su atención no tanto en los conocimientos específicos de cada materia, sino en la actitud y destrezas que puedan desarrollar los jóvenes para desenvolverse en *su* contexto particular. Por ejemplo: para los grados séptimo, octavo y noveno, un indicador de logro en matemáticas es: el joven *"formula problemas a partir de situaciones dentro y fuera de las matemáticas, desarrolla y*

*aplica diversas estrategias para resolverlos, verifica e interpreta los resultados en relación con el problema original*¹¹⁹. Para los mismos grados en lengua castellana, un indicador de logro es: *“utiliza el lenguaje para establecer acuerdos, en situaciones en las que se deben tomar decisiones”*¹²⁰. Como se puede observar, la formulación de estos logros está más enfocada a adiestrar en la operatividad que hacia obtener conocimientos generales.

De otro lado, la Resolución 2343, dio bastante importancia a la formación en la democracia y los valores ciudadanos, especificando las áreas de constitución política y democracia y de educación ética y valores, para las que trazó indicadores de logro particulares. Estos indicadores dejan claro la intención del MEN, de formar a la juventud en el discurso de la tolerancia, el pluralismo, la convivencia pacífica, el respeto a las leyes y la constitución colombiana, como ideas y valores incuestionables. Por ejemplo, para la educación media, en la formación ética se tienen en cuenta indicadores como: el joven *“debate posturas, con base en principios éticos universales, en relación con dilemas morales que enfrentan valores y derechos”*; el joven *“valora críticamente la ley, como posibilidad de preservar las diferencias culturales y de regular la convivencia.”*, o, el joven *“busca orientar su cotidianidad con base en principios y valores de justicia, prudencia, ley moral, solidaridad, diferencia, reciprocidad, bien común.”*¹²¹. En ciencias económicas y políticas de educación media se tienen en cuenta

¹¹⁹ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Resolución Número 2343 de Junio 5 de 1996. Serie Documentos Especiales. Bogotá: MEN, 1996, p. 50.

¹²⁰ Ibid: 50

logros como: el joven *“comprende y valora la organización estatal colombiana como campo de posibilidad para ejercer la ciudadanía de manera responsable y protagónica”*¹²². Para los grados cuarto, quinto y sexto de educación básica, en el ética, se evalúa si el joven: *“Propicia el cumplimiento de las normas y juzga los actos derivados de su aplicación, en función del valor que las fundamenta y la intención que se encierra en las mismas”*¹²³.

Desde este momento y bajo el discurso de acabar la educación memorística, se comenzó a implementar en las escuelas y colegios populares un sistema curricular que enfatiza en las “habilidades básicas para la vida”, **conforme a lo que el Estado considera que deben ser, y no en relación con las verdaderas necesidades y valores de los jóvenes populares**. Si bien en este primer paso no era suficientemente clara la intencionalidad del Estado en el tipo de formación que se quería dar a los jóvenes populares, luego, con el establecimiento obligado de los estándares curriculares para todas las áreas y, hoy en día, con las *competencias laborales y ciudadanas* del programa para la educación de Uribe Vélez, se ha hecho completamente evidente la relación de esta formación con las necesidades de mano de obra que requieren los proyectos económicos impulsados por los organismos internacionales y las multinacionales para la región.

¹²¹ Ibid: 55

¹²² Ibid: 61

¹²³ Ibíd.: 40

Las competencias laborales planteadas en la Revolución Educativa, enfatizan en el adiestramiento de los jóvenes bajo los parámetros del modelo toyotista de organización empresarial que, con la flexibilización laboral, se ha implementado en varias empresas. Entre las características de este modelo se encuentran: 1) la negación de la especialización profesional y la imposición de la polivalencia y plurifuncionalidad del personal, que implica que cada trabajador debe hacerse cargo de más de una máquina o proceso productivo a condición de mantenerse en su trabajo; 2) la participación de los trabajadores en algunas tomas de decisiones (por supuesto no en lo fundamental de la producción: qué se produce, qué cantidad, por qué, cuándo, dónde), pero que generan una ilusoria pertenencia a la empresa, que busca ocultar la tradicional contradicción del capitalismo: patrón-obrero y capital-trabajo. 3) el trabajo en equipo, contrario al trabajo individualizado del fordismo; 4) la reducción del despilfarro mediante lo que se denomina la “producción ligera” que al contrario del fordismo, significa la producción de pequeñas cantidades según las exigencias inmediatas del mercado, y que puede asegurar el cambio rápido del tipo de productos que se realizan en la empresa según los requerimientos de los consumidores¹²⁴.

Las coincidencias que tienen las características anteriores con las competencias laborales propuestas en la Revolución Educativa saltan a la vista:

Las competencias laborales: *“están asociadas al desarrollo de capacidades como trabajar en equipo, asumir responsabilidades, relacionarse con otros, orientarse a*

¹²⁴ Para una comprensión de este punto véase: TORRES SANTOMÉ, Jurjo. Globalización e interdisciplinariedad: el currículo integrado. Madrid: Ediciones Morata S.L.,1994.

*resultados, utilizar información y gestionar recursos*¹²⁵, entre otras. Las competencias laborales específicas:

[E]stán referidas a conocimientos y destrezas en oficios específicos. Su desarrollo es más factible en la educación media, donde los vínculos entre las instituciones de educación y el sector productivo son más cercanos[...]Los programas de formación en competencias laborales específicas deben tener en cuenta una clasificación general de ocupaciones, que retome, a su vez, las demandas del sector productivo. En este campo el Sena es un aliado fundamental y una fuente de información para las instituciones educativas. Precisamente, el Sena diseñó la Clasificación General de Ocupaciones como un instrumento para clasificar y organizar las ocupaciones por áreas de afinidad y por nivel de calificación o requerimientos en términos educativos¹²⁶.

Dentro de las competencias laborales se considera indispensable que los jóvenes adquieran, más que conocimientos generales, las habilidades de leer, interpretar y proponer resultados. Precisamente son estas algunas de las “exigencias del mundo del trabajo”: Los aspirantes *“pueden adquirir y evaluar información, organizar y mantener archivos, interpretar, comunicar y usar computadoras para procesar información”*¹²⁷

Volviendo a la *“ventaja relativa”* que supone la abundante mano de obra de los países pobres, es clave recordar que: *“En realidad, la movilidad del capital produce competencia entre dichos países para ofrecer los salarios más bajos, la*

¹²⁵ Educar para el mundo productivo. En: Altablero, Ministerio de Educación Nacional N° 23,. agosto de 2003, p. 3

¹²⁶ *Ibíd.*: 4-5

¹²⁷ *Ibid*: 5

*infraestructura más barata y las peores protecciones sociales y ambientales, todo con el objetivo de atraer inversiones*¹²⁸. Es precisamente para esta situación que se está formando a jóvenes, una situación en la que multinacionales como Nike tienen la libertad de escoger entre la mano de obra de Corea, donde los trabajadores mueren en accidentes industriales seis veces más que en Estados Unidos, o salir de allí y trasladar su producción a Indonesia, donde en el año 1994 se pagaba \$2.20 al día, lo cual les resultaba más rentable; pero aún Indonesia debió competir con China, donde, en Shenzhen, la mano de obra se pagaba a 12 centavos la hora y se trabajaban de 12 a 13 horas diarias, siete días a la semana. Ese es el “beneficio” que obtienen los trabajadores en la despiadada competencia por la “ventaja relativa”.¹²⁹

Con relación a las competencias ciudadanas, o como les llaman, las “habilidades para saber vivir en paz”, están enfocadas en formar en los jóvenes la idea que a pesar de la crítica situación que puedan vivir, de las contradicciones antagónicas de las diversas clases sociales, lo que se necesita es la convivencia pacífica, la tolerancia y el respeto a la autoridad y a las leyes. En palabras de Rosario Jaramillo, asesora del Ministerio:

Las competencias ciudadanas se definen como el conjunto de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas, conocimientos y actitudes que, articulados entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática. Las competencias ciudadanas permiten

¹²⁸ LOTTA, op. cit: 68

¹²⁹ *Ibíd.*:69

que los ciudadanos contribuyan activamente a la convivencia pacífica, participen responsable y constructivamente en los procesos democráticos y respeten y valoren la pluralidad y las diferencias, tanto en su entorno cercano, como en su comunidad o en el nivel internacional¹³⁰

Dice Jaramillo: *“Hay que entender que podemos encontrar metas comunes y que nos podemos poner de acuerdo en la forma de conseguir lo que queremos”*. Pero la realidad material de los diferentes sectores y clases sociales generan intereses que se contraponen, siendo en algunos casos irreconciliables entre sí. Precisamente, desde el marxismo se puede entender que, son los intereses antagónicos de las clases sociales, los que generan contradicciones y conflictos sociales que no pueden ser resueltos por medio de la conciliación ; estos no son simplemente producto de lo que han llamado una “cultura de la violencia”, susceptible de transformarse por medio de la educación y concientización, sino que son producto de fuerzas materiales, muy reales: la contradicción entre trabajo y capital.

Competencias como: *“Manifiesto indignación (dolor, rabia, rechazo) de manera pacífica ante el sufrimiento de grupos o naciones que están involucradas en confrontaciones violentas”*¹³¹ o *“comprendo que el respeto por la diferencia no significa aceptar que otras personas o grupos vulneren derechos humanos o normas constitucionales”* o *“Analizo críticamente el sentido de las leyes y*

¹³⁰ JARAMILLO, Rosario [et. al] Educación para vivir en sociedad. En: Altablero . MEN, N° 27, febrero-marzo de 2004, p.3.

¹³¹ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Formar para la Ciudadanía...¡sí es posible!. Lo que necesitamos saber y saber hacer. Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas. Series Guías N° 6, 2004, p. 21

comprendo la importancia de cumplirlas, así no comparta alguna de ellas”, están sesgadas por esta visión de la sociedad en la que existen intereses económicos, políticos, e ideológicos contrapuestos y en el ideario de la democracia abstraída de la las clases sociales.

5. Las evaluaciones de competencias y el ICFES: mecanismo de presión.

Hoy más que nunca la orientación en el sistema educativo colombiano, tanto público como privado, está bajo el control directo del Estado. Un mecanismo que ha servido para lograr que en los diferentes colegios se desarrollen las orientaciones del Ministerio de Educación ha sido las pruebas de competencias y el ICFES¹³².

Estas pruebas además de servir como termómetro para medir qué tanto se han venido cumpliendo las metas en cuanto a contenidos, sirven como mecanismo de presión. Los resultados en estas pruebas, han servido como justificación para aplicar medidas lesivas contra el magisterio y fortalecer la política privatizadora. En la actualidad, en los colegios privados de convenio y concesión, pero también en el sector oficial, los directivos están encargados en hacer que los profesores

¹³² Según Parra Sandoval, el sentido más tradicional de medir la calidad de la educación es por medio de “*los exámenes, previas, quizes, tests, o pruebas nacionales. Ésta es solamente una manera de intentar concederle un valor cuantitativo al manejo que los estudiantes hayan logrado del plan de estudios. Mide solamente un aspecto del complejo mundo escolar,[...] y este aspecto se reduce al mundo interior de la escuela. Esta concepción de la calidad de la educación es una manera de aislar la escuela de la sociedad y de soslayar lo que tiene que ver con la función social del conocimiento*”. PARRA SANDOVAL, Rodrigo. El Tiempo Mestizo, Escuela y Modernidad en Colombia. En: ‘Viviendo a toda’. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades. comp.: MARGULIS Mario, LAVERDE, Maria Cristina, Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Departamento de Investigaciones Universidad Central, 1998

enfocuen toda su actividad pedagógica en la preparación para estas pruebas, con base en los estándares curriculares y las orientaciones del MEN.

La propuesta que viene en marcha es *“la descentralización de rubros relacionados con el mantenimiento de la infraestructura, así como algunos aspectos de la administración de personal”*¹³³, es decir, cada institución deberá administrar los propios recursos, y el condicionamiento para recibir financiación será el cumplimiento cabal de las exigencias del MEN, por lo que habrá una mayor presión hacia los docentes para que apliquen los contenidos básicos y aumenten los resultados en las pruebas de competencias y el ICFES.

También está la propuesta de que los docentes sean evaluados a partir de los resultados de las pruebas de competencias que se realizan cada año a los jóvenes de tercero, quinto, séptimo y noveno, esta evaluación servirá para decidir el futuro laboral de cada docente. Así, los docentes, tendrán que cumplir al pie de la letra los contenidos de los estándares y las competencias básicas, que son los que se miden en las pruebas.

6. Los “colegios privados de convenio” en Bogotá

¹³³ Prioridades y estrategias para la educación de América Latina y el Caribe, Banco Mundial. 1995, p. 45.

Los “colegios privados de convenio” hacen parte de lo que se denomina la escuela capitalista para pobres. Surgieron de la orientación trazada por el Banco Mundial: “Subsidio a la demanda Educativa” , que el Estado colombiano concretó bajo el proyecto 4248. Este proyecto se basa en la orientación, igualmente del B.M. de descentralización y focalización. Lo que implica que los municipios tienen que financiar parte de la educación básica y por otro lado, está centrado en los sectores considerados más vulnerables.

Estos “colegios privados de convenio” se caracterizan por ser medianas y grandes instituciones ubicadas en sectores populares, cuyos dueños se comprometieron a mejorar sus instalaciones y a cumplir los requisitos que imparte la SED, para recibir los jóvenes y niños que no alcanzan a obtener cupo en los colegios públicos, y absorber las llamadas becas o subsidios que da el Estado por cada niño. Este proyecto de “colegios privados de convenio” surgió a mediados de los años 90, como una medida tendiente a evitar construir más colegios públicos en sectores donde la demanda los requería y, reemplazarlos por este sistema tendiente a la privatización de la educación pública.

Así, durante más de una década, algunos colegios privados de estos sectores populares, han acaparado el sistema de subsidios, al punto que muchos de estos tienen un 90% o más de su matrícula bajo este sistema y tan sólo un 10 % o menos de su matrícula pertenece a particulares. Varios de estos colegios, cuyos dueños tuvieron oportunidad de ampliar sus instalaciones y abrir los 11 niveles de

estudio correspondientes a 9 de básica y 2 de media, han crecido enormemente.

Estos acumulan una buena parte de los subsidios que da el Estado.

En la actualidad en Bogotá se vienen desarrollando tres subprogramas pertenecientes al proyecto 4248: 1) *Sub-programa de mejoramiento de cobertura y calidad de la educación secundaria y media (PACES)*; 2) el *Sub-programa “Profesores en Comisión”* y 3) el *Sub-programa “Banco de Cupos”*. Estos tres sub-programas están enfocados a generar convenios con colegios privados de los sectores populares. Aunque sus características son muy similares, se diferencian entre sí por el valor del subsidio por alumno que entregan a los colegios.

Subprograma PACES, es el más conocidos de todos. Abarca varios aspectos: capacitación, dotaciones, etc., pero el más mencionado es el “programa de becas paces” que realiza convenios con colegios privados de sectores populares. Este programa PACES se financia con un préstamo de 90 millones de dólares que el Banco Mundial dio al Estado colombiano para desarrollar la orientación: subsidio a la demanda educativa.

Los colegios privados que obtengan convenio bajo alguno de estos tres subprogramas, deben comprometerse a *“lograr y mantener niveles adecuados de calidad y contar con infraestructura disponible y en buenas condiciones”*.

Los siguientes son los requisitos formales que exige la SED para conceder alguno de estos tres tipos de convenio a un colegio privado de un sector popular:

a) Desarrollar los programas curriculares y planes de estudio de los grados y niveles determinados en su P.E.I. para atender adecuadamente el servicio educativo para los beneficiarios del subprograma. **b)** Disponer de los recursos y servicios para el desarrollo del Proyecto Educativo Institucional. **c)** Cumplir las disposiciones legales vigentes y en especial las contenidas en la Ley 115 de 1994 y todas aquellas que le sean concordantes. **d)** Promover los alumnos de acuerdo con lo dispuesto en la Ley y en el manual de convivencia de la Institución. **e)** Proporcionar los apoyos pedagógicos que sean necesarios para superar las faltas o limitaciones en la consecución de logros por parte de los alumnos, y expedir las calificaciones que se requieran. **f)** Suministrar a la SED o a quien ésta determine, la información que le sea requerida para ejercer el control necesario, en lo relacionado con el desarrollo del convenio y la atención a los beneficiarios del subprograma **g)** Atender diligentemente las visitas de la interventoría enviada por la Secretaría de Educación del Distrito. **h)** Aportar en la primera visita de la firma interventora una foto de 3 X 4 de cada uno de los beneficiarios. **i)** Participar en las evaluaciones de logro que realice la SECRETARIA DE EDUCACIÓN DEL DISTRITO y, con base en los resultados de las pruebas, diseñar programas que permitan la superación de las deficiencias, si las hubiere, y el mejoramiento de los resultados obtenidos. **j)** Reportar los retiros de los alumnos beneficiarios en un termino máximo de ocho (8) días calendario a partir de sucedido el evento. **k)** Adoptar e implementar las medidas necesarias para evitar la inasistencia injustificada y la deserción de los beneficiarios del presente subprograma. **l)** Abstenerse de efectuar cobros por fuera de lo autorizado por la Secretaría de Educación.

El valor de las becas por estudiante depende del tipo de convenio (según los tres subprogramas mencionados) que establezca el colegio con la SED. Para el año 2002, las instituciones privadas adherentes al programa de becas PACES recibieron por cada estudiante cuatrocientos mil seiscientos ochenta pesos (\$400.680). Si la tarifa de matrícula de cada institución sobrepasaba esta cifra, **el valor excedente debe ser financiado por los padres de familia.**

Para ese mismo año, los colegios privados adherentes al programa Profesores en Comisión recibieron un valor de seiscientos setenta y nueve mil setecientos ochenta y tres pesos (\$779.783) por beneficiario.

Y para el sub-programa Banco de Cupos, cada colegio recibió la suma de un millón cuarenta y nueve mil setecientos sesenta pesos (\$1'049.770) por beneficiario. En estos colegios, si la tarifa autorizada por la SED, según el plantel, era menor a esta suma, sólo podían cobrar por beneficiario el menor valor autorizado y si, por el contrario, sobrepasaba el valor de la beca designada por la SED, el colegio debía realizar el descuento respectivo por beneficiario hasta ajustarse a la tarifa antes mencionada. El programa de Banco de Cupos se inició en el año 1998 y hoy es el más representativo de las modalidades de convenio.

Para el año 2002, los programas de subsidio a la demanda atendieron un total de 8000 cupos en Bogotá.¹³⁴

¹³⁴ Evaluación de resultados de año y medio de la administración Mockus, Informe: Cómo vamos en educación, septiembre de 2002. En página web SED: www.sedbogota.edu.co/SED

Este sistema ha generado dentro de los propios colegios privados una competencia cruel por obtener los mejores cupos. Así, los pequeños colegios privados, cuyas instalaciones eran deficientes si lograban obtener el convenio, recibían de la SED pocos subsidiados, mientras que los grandes colegios, que poseían más condiciones e influencias dentro de la SED, obtenían no sólo el convenio con bastantes subsidiados, sino que podían inscribirse a obtener dos o tres convenios con los diferentes subprogramas.

Después de más de una década de funcionamiento de este sistema se comenzaron a percibir las desigualdades. Colegios que han podido construir edificaciones con bastantes salones para albergar muchos estudiantes, hasta tener varias edificaciones distribuidas por el mismo barrio, al lado de colegios privados pequeños se han ido a la quiebra y han tenido que cerrar pues, al obtener muy pocos subsidiados, no les alcanza para cubrir los gastos. Debido a que hablamos de sectores populares, es importante decir que el número de matriculados en estos colegios de manera particular son muy escasos. Como un ejemplo, se encuentra un colegio privado de convenio pequeño donde trabajé por una temporada corta. Ese colegio ofrecía sólo los grados de la básica secundaria y la media. Para el año 2003, la SED decidió no enviar a este colegio sino subsidiados de los dos cursos de media secundaria (un total de 80 estudiantes), en los otros cursos la matrícula estuvo distribuida así: 7 estudiantes para sexto grado, 4 estudiantes para séptimo, 6 estudiantes para octavo, 4 estudiantes para noveno. Estos eran estudiantes particulares. La rectora debió bajar los sueldos de los profesores, despedir a varios, reunir los jóvenes de sexto y séptimo y de

octavo y noveno en dos grupos para que los escasos profesores pudieran cubrir todos los niveles en las diferentes horas. Así era evidente el cierre del colegio.

Como parte de continuar las orientaciones del Banco Mundial, para el año 2003 y lo que continúa en adelante, el programa de subsidio a la demanda sólo beneficiará a los estudiantes de básica primaria. Como ya se explicó anteriormente, el Banco Mundial considera que el Estado sólo debe financiar la educación básica pues es la que mayor productividad genera a largo plazo.

6.1. Exigencias de la SED para mantener el convenio con los colegios privados.

Para que un colegio se mantenga en el sistema de cupos, debe obtener un promedio de 50 sobre 100 en la evaluación que anualmente realiza la SED por medio de la firma interventora, que en la actualidad es el Centro de Investigaciones para el Desarrollo—CID, de la Universidad Nacional de Colombia.

Los criterios de evaluación se especifican en tres módulos: académico, infraestructura y calidad educativa y competencias básicas. Cuarenta puntos corresponden al primer módulo, otros 40 puntos al segundo y, por último, el módulo de competencias básicas tiene un valor de 20 puntos.

Los siguientes cuadros muestran los aspectos que se evalúan en cada uno de los módulos:

Módulo Académico:

Aspectos a Evaluar	Contenido	Variables e indicadores	Puntaje
1. Calidad Académica	Permite observar la naturaleza y oportunidad de los recursos y servicios educativos que se ofrece a los estudiantes, en términos de acceso y permanencia en el sistema	Eficiencia Educativa, Eficiencia Interna, Tasa de promoción, Tasa de repitencia, Tasa de retiros, Oportunidades de aprendizaje, Calidad docente, Uso de recursos para la enseñanza.	15
2. Calidad de los servicios de aprendizaje	Permite identificar los posibles problemas y dificultades, tanto de la enseñanza-aprendizaje como de entorno social y familiar, que se presentan en las instituciones educativas y la capacidad que estas tienen de resolverlos o de contribuir a su solución a través de los servicios de orientación escolar y pedagógica	Prestación del servicio de orientación escolar	10
3. Gestión y organización escolar	Permite valorar el nivel de organización de la institución, los procesos curriculares, pedagógicos, los niveles de participación de los diferentes actores que conforman la comunidad educativa y que contribuyen con los niveles de autonomía de la institución.	Gestión escolar (PEI; Plan Operativo Anual); Aspectos generales y legales	15
TOTAL			40

Módulo Infraestructura y calidad arquitectónica:

Aspectos a evaluar	Contenido	Variable e indicadores	Puntaje
1. Aspectos Generales	Se relaciona la información general de la institución como los niveles educativos, jornadas que ofrece, número total de alumnos por nivel y por jornada y el tipo de propiedad de las instalaciones del plantel		No califica
2. Aspectos Urbanísticos		Entorno, Localización, Zonificación, Ocupación, Áreas generales, Disponibilidad de servicios públicos	5
3. Áreas de enseñanza aprendizaje		Aulas de clase (Capacidad, Calidad); Estructura funcional; confort visual; confort auditivo; confort técnico; nivel de conservación (pisos, muros, ventanas, cubiertas, puestos de trabajo	10
4. Áreas de	Espacios vitales para	Biblioteca (Capacidad, Calidad,	8

autoaprendizaje	complementar los procesos pedagógicos de las instituciones educativas. La infraestructura y calidad arquitectónica de dichos espacios estimulan y facilitan el autoaprendizaje de los alumnos	Nivel de conservación, Puestos de trabajo); Laboratorios (Capacidad, Calidad, Nivel de conservación, Puestos de trabajo); Sala de informática (computadores); Espacios de apoyo académico (Capacidad, Calidad, Nivel de conservación, Silletaría); Talleres (Capacidad, Nivel de conservación)	
5. Área Libres		Áreas de recreación activa (Capacidad, Calidad, Nivel de Conservación); Áreas de recreación pasiva (Capacidad, Calidad, Nivel de Conservación)	7
6. Áreas de servicios generales		Baños (Capacidad, Calidad, Nivel de Conservación, Mobiliario); Tienda escolar; Enfermería	4
7. Accesibilidad y seguridad	Se identifica la existencia del espacio y el tipo de servicio que ofrece. Se evalúan las condiciones necesarias para ofrecer el normal funcionamiento del plantel y su adecuada utilización por parte de los alumnos	Corredores y rampas (Capacidad; Calidad; Nivel de Conservación); Escaleras (Capacidad; Calidad; Nivel de Conservación).	4
8. Programa Arquitectónico			2
TOTAL			40

Módulo Competencias Básicas:

Este módulo *“permite promover la reflexión educativa y pedagógica entre los docentes y las autoridades educativas con el ánimo de generar y consolidar procesos de mejoramiento en la educación de los niños y jóvenes bogotanos”*.

Corresponde a los resultados obtenidos en la aplicación del proceso de competencias básicas en lenguaje, ciencias y matemáticas, suministrados por la Secretaría de Educación Distrital¹³⁵.

¹³⁵ La información de los módulos e ítems presentados, fue extraída del “Documento Perfil del Colegio”, Secretaría de Educación Distrital, Dirección de Cobertura, Proceso adelantado por Centro de Investigación para el Desarrollo — CID, que se entrega anualmente a cada colegio de convenio.

Como se puede observar, 60 puntos se encuentran concentrados en sólo 4 ítems, referentes a los resultados en pruebas de competencias y al cumplimiento de las orientaciones del MEN en cuanto a contenidos, nivel de repitencia y deserción (aplicación del 5% máximo de repitencia), desarrollo del Proyecto Educativo Institucional y el Plan Operativo Anual, los cuales deben estar basados en la visión del MEN. Los otros 40 puntos, están distribuidos en 8 ítems referentes a la infraestructura de los colegios, en los que por ejemplo, las áreas de recreación activa y pasiva, solo obtienen 7 puntos y áreas de autoaprendizaje apenas 8 puntos (ambas importantísimas para el desarrollo integral de los jóvenes).

Esta forma de evaluación de los colegios de convenio, los coloca en una alocada carrera por cumplir con los contenidos básicos y elevar los resultados de las pruebas de competencias a fin de seguir manteniéndose dentro del programa. Como lo mostraré más adelante, esta lógica antes de elevar los niveles de conocimiento y comprensión de los jóvenes, ha generado un muy bajo nivel académico y ha llevado a que los docentes más que pedagogos, sean adiestradores de los jóvenes.

6.2. Características generales del Colegio privado de Convenio estudiado.

El colegio al que voy a hacer mayoritariamente referencia en este trabajo se encuentra ubicado por los alrededores del barrio la Candelaria La Nueva. Su historia comienza a mediados de los años 80 cuando dos mujeres que trabajaban como directivas docentes de los colegios públicos de Ciudad Bolívar, decidieron fundar un colegio en este sector. Inicialmente el colegio sólo contaba con la sede

que hoy es la principal. Su objetivo en ese entonces era, según la rectora que es una de las propietarias del colegio, brindar una educación de calidad y a bajos precios a jóvenes populares. El colegio comienza su auge y crecimiento en el momento en que logra a mediados de los años 90 el convenio con la SED para recibir allí niños que no obtenían cupo en las instituciones públicas.

Desde ese momento el colegio comienza a crecer y a caracterizarse como uno de los colegios privados de convenio más grandes del sector. Abrió todos los niveles, desde preescolar hasta grado once en las dos jornadas (mañana y tarde). Para esto tuvo que adecuar otra edificación cercana a la principal, donde se ubican los niños de preescolar hasta tercero o cuarto de primaria. En el año 2003 mantenía dos tipos de convenio con la SED: el del programa de becas PACES y el programa de cupos. El 90% de la matrícula se encuentra bajo alguno de estos dos convenios, que le proporcionaban un promedio de 700 estudiantes por jornada.

En la edificación principal se encuentra en el primer piso, la secretaria, rectoría, la biblioteca, la caseta de dulces, los baños de los estudiantes y el patio de recreo. Este es bastante pequeño a comparación de la cantidad de niños y jóvenes que se encuentran en cada jornada. La edificación es de 4 pisos, en el tercer piso se encuentra un salón adaptado como laboratorio de química y otro, como laboratorio de física. Existen dos salones con televisor y VHS para presentación de películas y videos. La sala de profesores se encuentra en el tercer piso y la coordinación en el cuarto piso.

A comparación de otros colegios de la zona, los salones de éste presentan más capacidad de albergar jóvenes y son en su mayoría iluminados. Sólo existe un baño para hombres y otro para mujeres. A la hora de descanso, los jóvenes deben hacer fila para poder ingresar. Al ser tan pequeño el patio, el descanso se da en dos horarios. En el primer horario, salen los niños de preescolar hasta cuarto de primaria. En el segundo horario salen el resto de cursos. Sin embargo, es difícil que los jóvenes puedan correr libremente pues corren el riesgo de hacer caer a los más pequeños. En ocasiones los más grandes juegan volleyball en un rincón del patio que se encuentra demarcado (sin las medidas técnicas necesarias) y el cual posee una malla. Otros se las ingenian para jugar basketball en otro rincón del patio donde existe una cesta. Cuando por accidente golpean a un estudiante, inmediatamente los profesores decomisan el balón y terminan la diversión.

No existe ningún área artística, ni técnica. Las otras áreas están cubiertas por aproximadamente 25 profesores por jornada, incluyendo los de primaria y preescolar. Los profesores tienen una jornada de 6 horas diarias, y deben cumplir 25 horas de clase semanales. El salario a comparación de otros “colegios privados de convenio” en el sector es mucho mejor, sin embargo, no alcanza a cubrir las necesidades de los docentes que en su mayoría trabajan en doble jornada o deben trabajar en otros colegios en la jornada contraria. Este recargo de trabajo genera dificultades a la hora de desarrollar el trabajo con los estudiantes.

Capítulo 4

¡¿CIERTO PROFE, QUE EL COLEGIO PARECE UNA CÁRCEL?!



A la hora del descanso, salgo con un grupo de estudiantes a recibir el sol al patio. Estamos sentados en una grada de cemento que lo rodea. Pablo, un estudiante de grado once, observa las ventanas del tercer piso del colegio que dan hacia este lugar. Me dice: *¡¿cierto profe, que el colegio parece una cárcel?!.* Me vuelvo a mirar la estructura del edificio, las ventanas tienen una reja de tejido muy cerrado para evitar que los jóvenes saquen la cabeza por allí o lancen objetos a la calle o al patio. Lo volteo a mirar y le sonrío. Él continúa: *mire profe, hay rejas por todo lado.* Entonces caigo en cuenta que cada espacio del colegio está limitado por rejas que se mantienen cerradas o abiertas según el momento. En cada extremo del edificio existen dos escaleras que sirven para acceder a los niveles superiores, están conectadas por un corredor en el que se hay salones a lado y lado. En cada escalera existe una reja que los profesores encargados de disciplina deben cerrar luego de asegurarse que todos los jóvenes se encuentren en el patio a la hora del

descanso y que no queda ninguno por los corredores. Algunos niños, que el profesor elige, se hacen *guardianes* de las rejas para estar pendientes que nadie vaya a violentarlas. También los baños tienen rejas; hay uno para niñas y otro para los niños, las señoras del aseo les echan candado a la hora de clases para evitar que los estudiantes se metan allí a “capar” clase o simplemente los ensucien, luego que ellas han hecho el aseo después del descanso. Si algún niño necesita ir al baño a la hora de clase debe salir a los inodoros mixtos que quedan en un rincón del patio. Las puertas de los salones son de metal, todas con buenas cerraduras que se cierran con doble llave a la hora del descanso. Las puertas de algunos salones tienen un pequeño orificio enrejado por donde se puede observar lo que sucede al interior. La caseta de la cooperativa esta completamente enrejada para “evitar que los jóvenes la saqueen”, como lo afirma la administradora de la cooperativa. En el primer piso existen un ventanal y una puerta de metal corrediza que comunica el patio donde los estudiantes descansan con las oficinas de dirección y la biblioteca. Este ventanal también tiene rejas. A la hora de descanso, los jóvenes se pegan a ellas para tratar de hablar con los profesores o personas que se encuentran al otro lado de la ventana. En una ocasión, cuando fui a hablar con la rectora, luego de un año de haber salido despedida del colegio, me encontraba del lado de la rectoría hablando con ella, los estudiantes estaban en descanso y me vieron por el ventanal, se acercaron y cogidos de la reja trataron de saludarme, pusieron su cara contra ella tratando de hacer que sus voces se escucharan. En ese momento, la rectora los miró y, divertida por la situación, con una sonrisa les gritó: ¡¡*oigan, quítense de ahí, parecen presos!!*. A la siguiente semana volví a ir al colegio; era hora de descanso

y la puerta corrediza había quedado abierta. Los jóvenes me vieron y vinieron a hablar conmigo. Emocionados, comenzaron a contarme cómo les estaba yendo, Diana, comenzó: *“profe, echaron a Walter y a Alison, a mí me cambiaron de curso”*. De pronto se acercó la hermana de la rectora, que trabaja como bibliotecaria y administradora de la cooperativa del colegio, y me dijo irónicamente: *“los echaron o se hicieron echar”* y continuó rumbo a la biblioteca. Al instante, de allí mismo salió la secretaria y sin pedir permiso, —y al parecer por orden de la bibliotecaria—, corrió con brusquedad la puerta, dejándonos a los jóvenes y a mí con las palabras en la boca, a lado y lado de la puerta. Le dije: esa no es forma de tratar a los jóvenes. Me contestó: *eso no está permitido, profesora*.

Luego de que Pablo me diera su impresión sobre el colegio, me puse en la tarea de entender esta caracterización, ¿qué tanto de cierto tiene?, ¿es una impresión generalizada en los estudiantes? ¿Es sólo por la forma en que está construida la edificación, o ésta precisamente deja ver el contenido que está detrás?. Pregunté a profesores y jóvenes de otros colegios; en respuesta, muchos dicen lo mismo sobre el colegio donde estudian: *es una cárcel*. Encontré que en los resultados del proyecto Atlántida¹³⁶, realizado bajo la dirección de Parra Sandoval, los jóvenes también narran sus experiencias en el colegio utilizando esta caracterización: hablan de jaulas en lugar de aulas, de número de identificación de los presos en lugar del código de estudiante, etc.

¹³⁶ PARRA SANDOVAL, Rodrigo [et. al.] Estudio sobre el adolescente escolar en Colombia. Todo lo que nos gusta se evapora. Tomo II. Bogotá: Uniandes, Javeriana, Minuto de Dios, UPN, 1995. p. 315.

He hallado dos elementos que ayudan a entender esta caracterización que hacen los jóvenes: de un lado, la separación tajante entre lo que vive el joven en la escuela y su vida en el barrio y, de otro lado, las relaciones que se viven en el interior de la escuela, incluidas las normas, códigos, castigos, que rigen el comportamiento de sus miembros. Estos dos elementos generan una contradicción: la escuela popular aparenta neutralidad frente a la problemática social, una supuesta asepsia, pero a la vez se construye como un mecanismo para controlar ideológica y políticamente a una población que por su condición de jóvenes populares, resulta siendo altamente explosiva. La infraestructura de la escuela y la manera como se maneja el espacio en su interior, no son más que consecuencias de esta contradicción.

1. La Escuela y los Barrios: un profundo abismo.

Desde la calle, el colegio parece una alta fortaleza, abarca una cuadra completa de unos 50 metros de largo. Tiene 5 pisos, por lo que rompe con la arquitectura del sector, casas de máximo dos o tres pisos. Es uno de los colegios privados más grandes de los barrios aledaños a Candelaria La Nueva. Por eso, desde la loma en la que se encuentran los barrios: Jerusalén, Arborizadora Alta, Manuela Beltrán, entre otros, de donde proviene la mayoría de sus estudiantes, se visualiza perfectamente. Desde las ventanas de atrás de los pisos superiores del colegio también se divisan estos barrios: las ventas de fruta y verdura de los vendedores ambulantes debajo del puente peatonal, un poco más arriba, las fachadas de colores del barrio Jerusalén, que fueron pintadas en un proyecto de la alcaldía

para hacer de este un *bello barrio*, sus calles empinadas e interminables escaleras que conducen a barrios cada vez más pobres, hasta llegar a las casas de cartón y lata que se erigen en la cima de la montaña. Por las ventanas del frente del colegio se ve la calle; allí se estacionan los carritos de ventas de frutas o verduras, con los parlantes a todo volumen anunciando sus productos, de cuando en vez, el sonido es tan fuerte que penetra en los salones; se ven las señoras yendo a comprar lo del almuerzo y los niños corriendo y gritando...Pero, entre el colegio y estos barrios existe una gran barrera intangible: la vida de los barrios no tiene ningún lugar en el colegio.

El único puente de conexión son los jóvenes que proceden de allí, que traen consigo una historia. Sin embargo, en el colegio no interesa, allí ellos ya no son jóvenes de barrio sino estudiantes del colegio: allí están *para educarse*, por eso deben comportarse distinto, hablar distinto, pensarse distinto, negarse a sí mismos. Sin embargo, a pesar de este constante esfuerzo de la escuela por obviar la realidad de los jóvenes, en cada uno de ellos está impresa la vida de sus barrios, sus sueños y alegrías, sus necesidades y problemas, sus luchas y trabajos, y por eso, el hambre, el desempleo, las peleas familiares, la persecución policial, la discriminación que se viven allí, pero también las alegrías de los amigos, las formas de expresarse, los gustos, el trabajo, las experiencias, marcan su comportamiento y su forma de asumir su estadía en la escuela. Algunos profesores alcanzan a percibir esta situación, la misma rectora del colegio, por ejemplo, en ocasiones ayuda con cuadernos, libros, refrigerios, etc., a los niños en condiciones extremas, especialmente a los más pequeños, porque como ella

misma dice: *“los grandes ya no muestran el hambre, así se estén muriendo”*. En ocasiones hace llamados a los profesores para que *tengan consideración* con uno u otro niño por su crítica situación familiar.

Sin embargo, a pesar de los destellos de lucidez de un individuo, el funcionamiento del sistema educativo burgués establece una ruptura entre la escuela y la comunidad, que inevitablemente se reproduce en este colegio. Aunque el colegio se encuentra ubicado en medio de la vida de los jóvenes, ésta se desprecia en él y no se toma como fuente de aprendizaje y conocimiento; a la vez, lo que allí se transmite a los jóvenes populares se encuentra completamente alejado de sus verdaderas necesidades y práctica social. Por su carácter de clase, la escuela popular, de la cual el colegio hace parte —con independencia de las buenas intenciones de algunos individuos— actúa con respecto a los niños nacidos en las familias trabajadoras, rechazándolos o educándolos, con el sólo fin de formar a *“los servidores útiles de la burguesía, susceptibles de proporcionar ganancias, sin turbar su tranquilidad y su ociosidad”*¹³⁷.

Como consecuencia de este funcionamiento, a la mayoría de profesores y directivos no les interesa participar en la vida de los jóvenes. Se sienten ajenos a esta realidad y, además, agradecen estar del otro lado. Salen del colegio directo a la seguridad de sus hogares, que en la mayoría de los casos están ubicados en barrios alejados de allí. Hay profesores, que aunque llevan más de diez años

¹³⁷ LENIN, Vladimir I. Obras Completas, tomo 31, Pekín: Ediciones en Lenguas Extranjeras, 1967, p. 252

trabajando en el sector, nunca han ido a visitar las casas de sus estudiantes, no tienen idea de cómo viven y mucho menos qué sueños y problemáticas enfrentan. El colegio se enconcha en sí mismo, pretende desarraigar a los estudiantes de la vida de afuera, igual que las cárceles hacen con los presos. Quiere resocializarlos sacándolos de su “nocivo” medio social.

2. Lo que pasa cuando el colegio se “invade” de barrio

Dalton : En la escuela enseñan a hablar. Hablan de matemáticas...

Pace : Historia...

Dalton : Geometría, lo que sea. En realidad enseñan a hablar, no del mundo sino de cosas. Solamente de cosas: una puerta, un mapa.

Pace : Una taza. Enseñan el nombre de las cosas.

Dalton : Pero no lo que significan: ¿quién agarró la taza?; ¿quién bebió de ella?

Pace : Y, ¿quién no?, y ¿por qué?

Dalton : El origen del mapa, ¿quién determinó el cauce de los ríos?, ¿quién se equivocará de rumbo? O una puerta: ¿quién cortó la madera y la colocó?, ¿por qué es de cierto tamaño?, ¿quién lo determinó?, ¿quiénes estuvieron de acuerdo y quiénes no?

Pace : ¿Y cuáles fueron las consecuencias?

Dalton : Solo enseñan a nombrar las cosas y por eso, así hablamos, y se borra el pasado.

Pace : Y el futuro

(Extracto de la obra *The Trestle at Popelick Creek*, de Naomi Wallace)¹³⁸

Para el año 2002, en la clase de economía política, en conjunto con la profesora de la tarde, desarrollamos un trabajo de investigación con los jóvenes en los barrios donde viven. Los jóvenes de décimo realizaron historias de vida de personas cercanas a ellos y que viven en sus barrios, jóvenes, ancianos, mujeres, trabajadores. Los de once tomaron diversos problemas de investigación que los

¹³⁸ JULIÁN, Connie. Looking for fire. En: http://rwor.org/a/1235/wallace_s.htm

involucran directamente a ellos: la situación de los vendedores ambulantes, las condiciones de trabajo de las mujeres satélite, las madres comunitarias, el desplazamiento, el reciclaje, entre otros. Varios de los estudiantes son a la vez trabajadores, vendedores ambulantes, coteros, recicladores; sus padres también ejercen estos oficios u otros, de los que nunca se habla en el colegio. La intención que tuvimos con este trabajo fue traer al colegio la vida del barrio, reflexionar sobre ella y aprender de la gente trabajadora y de los jóvenes y darla a conocer a los otros profesores y estudiantes. **Queríamos mostrar que la vida de la gente corriente es una verdadera fuente de conocimiento.**

Por esta razón, finalizadas las investigaciones, aprovechando la feria de la ciencia que se realiza cada año, en la que se invita a los padres a mirar el resultado de las actividades escolares, los jóvenes, la profesora de la tarde y yo propusimos a las directivas organizar un salón en el que ellos pudieran exponer a sus padres e invitados en general los resultados de la investigación. Las directivas, que realizan estas actividades como parte de su estrategia publicitaria, consideraron que montar por primera vez un salón de economía política sería muy atractivo y, por eso, accedieron.

Organizamos el salón de tal forma que los invitados fueran rotando por cada puesto en el que se encontraban los jóvenes, con fotos, carteleras, videos, grabaciones, etc., quienes hablaban sobre las personas que entrevistaron, sus problemas, sus sueños y lo que ellos aprendieron.

A la entrada del salón estaban Catherine y sus compañeras presentando la problemática del desplazamiento¹³⁹. Comenzaban diciendo:

Aparentemente el desplazamiento es un problema que ha surgido en los últimos tiempos a causa de una oleada de guerra por los grupos armados colombianos...pero los medios de comunicación mienten, en realidad el desplazamiento ha sido un problema de los pobladores de más bajos recursos en todo el siglo XX. El Estado dice que les brinda la ayuda a todos los desplazados, pero nosotros hemos realizado un paralelo entre lo que dice la Red de Solidaridad y lo que dice una familia de desplazados para comprobar cuál es esa ayuda y qué en realidad hace el Estado.



Foto 1: Familia de desplazados: "La mayor hizo primero en el Tolima, los otros no conocen la escuela"

El padre de esta familia cuenta: "Nosotros venimos del oriente caldense, nos tocó salir porque la guerrilla y las autodefensas estaban en combate en busca del dominio territorial y no solo nos obligaron a irnos sino que si no nos íbamos nos mataban...Apenas llegamos presentamos una declaración ante la Red de Solidaridad en junio del presente año y nos rechazaron porque nosotros éramos ocho personas, quienes conformábamos la familia y no era un desplazamiento masivo, no nos brindaron ninguna ayuda... Estamos arrimados, en una habitación en la casa de un paisano que sí tenía medios de sobrevivencia, que tuvo buen corazón y nos albergó acá en Bogotá. Mi papá padece de bronconeumonía y no podemos conseguir medios de trabajo y en vista de la cantidad de personas, el

¹³⁹ Másmela, Catherine [et. al] Situación de los desplazados. Trabajo escrito. Bogotá, 2002.

gasto de servicios y la falta de recursos, mi amigo nos está echando prácticamente a la calle y no sabemos que hacer... Sólo yo trabajo de coterero en Abastos y me pagan 150 mil pesos de domingo a domingo, desde las 2 a.m. a 2 p.m. Soy el único que apporto. Mi patrón no me deja coger los alimentos sobrantes y cuando yo termino trato de coger los alimentos del piso que puedan servir en la casa, me someto a que la gente de Abastos me madrié”

Después de presentar otros aspectos de esta situación, concluían:

¿Cómo podemos pedir que no haya vendedores ambulantes en las calles y en los buses, indigentes y hasta delincuentes? Es verídico que las riquezas que “producen” unos, se acumulan en otros que lo único que hacen es estar sentados en una oficina con un fino traje y corbata, tomando capuchino y hablando por celular o navegando por Internet, mientras otros suplican algo para comer.

Pero según ellos “la mendicidad es un negocio”, porque es tan buena la ayuda que les brindan, que muchos se hacen pasar por desplazados. Y si fuera así, ¿cómo pedir que no se busque la manera de supervivencia sin importar el medio como se haga, cuando estos grandes se gastan el dinero del país? ¿Es justo acaso, que habiendo suficiente comida para todos, muchos padezcan mientras otros, cual monarcas se llenen con un banquete?

A continuación estaba el grupo que investigó sobre la situación de los trabajadores satélites¹⁴⁰:

Este problema nos ha afectado directamente ya que todas las integrantes del grupo estamos en constante contacto con la confección. No es un contacto simple de observar y dejar, este es un tema que ha llegado a nuestras casas, ha afectado el comportamiento inclusive, el modo de vivir de todas.

Contaban cómo es el trabajo de las satélites, cuánto ganan, sus condiciones de vida. Una de las mujeres satélites, mamá de una alumna, cuenta:

¹⁴⁰ SÁNCHEZ, Angie [et. al.] Empresas satélites o trabajo a destajo. Trabajo escrito. Bogotá, 2002.



Foto 2: Microempresa de satélite: aquí trabajamos 4 satélites más el jefe

Tengo 45 años, desde hace 10 años estoy trabajando como taller de satélite, mi trabajo consiste en recibir corte de la empresa y yo me encargo de armar las partes, como conjuntos para dama, chaquetas, faldas. Las prendas las pagan a \$1000, \$1200, \$1500, eso depende de lo que tenga que hacer y de la empresa, hay unas que son muy tacañas. Este trabajo tiene sus pros y sus contras, en lo positivo es un trabajo que uno se encuentra en su propia casa pendiente de sus hijos, realizando labores como ama de casa, cuando le queda tiempo. Lo negativo es que no tenemos seguro social, ni sueldo fijo. En cuanto a la salud encontramos también pros y contras, pero aún más aspectos negativos, las consecuencias de este trabajo son enfermedades como mal de riñones, pérdida gradual de vista, desgaste físico y psicológico y dolor de cabeza por el cansancio. A veces tenemos que trabajar de largo hasta pasada la media noche.



Foto 3: "Lo bueno de este oficio es que hago ropa para mí y mis hijas"

Otra mujer satélite narraba:

El sueldo lo tengo hasta final del mes con lo del satélite. Lo invierto en transporte, en las onces de la niña, las cuales se sacan fiadas, y cuando llega el sueldo las pago. Yo trabajo desde las 6 a.m. y salgo a las 3 p.m. Llego a la casa a las 4 p.m. y la jornada de satélite comienza a las 5 pm. hasta la 9 p.m. o más si es necesario. Alisto las cosas de la niña al otro día la llevo al colegio y sigue mi rutina”.



Foto 4: "Por falta de plata no puede seguir estudiando"

Angie, una de las estudiantes que realizó el trabajo decía:

Mi mamá es la cabeza de familia, trabaja en la confección, es una de las muchas mujeres que en estos barrios trabaja como satélite, es decir, llevando ropa para coser a su casa. Ha sido un esfuerzo muy grande tener a alguien que labore en esta rama, mi mamá ama lo que hace pero no es suficiente con esto, no vamos a comer con las ilusiones. Una de las cosas que he aprendido es a esforzarme, en la actualidad el trabajo de mi mamá me gusta, ahora sé filetear, deshebrar, etc.,

aunque lo considero un sacrificio, es un gran logro, todo sea por comer y salir adelante.

Otros jóvenes hablaron de las Madres comunitarias¹⁴¹:

Durante nuestro recorrido por las casas de las madres comunitarias pudimos conocer la situación en que se encuentran estas madres, vimos en qué estado estaban sus casas y cómo vivían ellas con sus familias, en una casa que siendo propia, tenían muchas veces que incomodarse para poder trabajar.

Presentaron las entrevistas hechas a varias madres comunitarias:

El salario muchas veces no me alcanza ni para las toallas higiénicas, pues el mes pasado únicamente el recibo del agua me llegó por \$130.000, el de la luz por \$21000 y a parte de todo esto nos toca darle dinero a la junta de padres para que nos hagan algunas vueltas, pero así y todo no estoy desagradecida.

Otra madre comunitaria contaba:

Antes era ama de casa, pero lo que me llevó a trabajar como madre comunitaria fue la necesidad que vi en la comunidad, pues habían muchos padres de familia que dejaban a sus hijos solos.

También narraron la vida de algunas madres que acuden a dejar sus niños en los jardines de madres comunitarias:

Elena tiene 35 años, vive en Sierra Morena, tiene tres hijos de 2, 4 y 5 años. Dos están en un hogar comunitario y paga \$12.000 mensuales. No está casada, vive

¹⁴¹ MONTEALEGRE, Lorena [et. al.] Las madres comunitarias. Trabajo escrito. Bogotá: 2002.

en unión libre, el esposo es albañil, bebe por lo menos dos veces a la semana, algunas veces llega a gritar a los niños. Varias veces la han llamado del jardín porque el niño se ve muy disperso, llora solo, se aleja del grupo y no le gusta jugar con otros niños. Viven en arriendo, no tiene trabajo fijo, ella lava, cocina, plancha y arregla casas por \$10.000 diarios. Se han visto alcanzados para alimentar a los niños, hay veces no tienen ni para una agua de panela. Del jardín les mandan notas para que manden algo de comer a los niños porque al jardín no ha llegado el mercado quincenal...

Sandra, Karen y Camilo presentaron una exposición de fotos tomadas por ellos en el barrio Caracolí, Ciudad Bolívar¹⁴². Sandra vive a la entrada de este barrio, sus compañeros viven en barrios más abajo, pero nunca habían subido hasta allí.

Realizaron una descripción de las condiciones de vida de sus habitantes:

Al entrar en el barrio Caracolí se diferencia, ya que no posee calles pavimentadas, están en piedra y tierra, algunas casas están en ladrillo y otras son prefabricadas. Están ubicadas en zonas de alto riesgo, sostenidas con palos al ras de abismos impresionantes. Cuando llueve la tierra se vuelve lodo y es muy peligroso por las caídas [...] Los locales son muy rudimentarios y sin protección, se ven puestos de remates, algunas panaderías, arreglo de electrodomésticos, chatarrerías, canchas de tejo, y ventas de cemento y ladrillo [...]



Foto 5: Barrio Caracolí: cuando llueve el barrizal genera muchos accidentes

¹⁴² CUÍTIVA, Camilo[et. al.] Condiciones de vida en el barrio Caracolí, Ciudad Bolívar. Trabajo Escrito. Bogotá: 2002.

Se ven muchos animales como perros y gallinas. Los niños se ven en la calle jugando descalzos y con poca ropa [...] El suelo permanece lleno de agua por los escapes de las mangueras de agua, que atraviesan el barrio sostenidas a cierta distancia por palos. Hay que tener mucho cuidado, ya que si se revienta alguna se le va el agua a todo el mundo. A la entrada del barrio presenta iluminación, sus postes son palos de madera muy mal ubicados, al desplazarse más por el barrio va disminuyendo este servicio, así la luz no alcanza a iluminar las zonas más pobres. Por lo que utilizan velas u otros artefactos para la sobrevivencia. El olor a caño por falta de acueducto es muy fuerte y se percibe por todo el barrio [...] Tuvimos la oportunidad de preguntarle a un habitante su opinión sobre los servicios. La persona nos contesto que la alcaldía no presta atención a sus solicitudes, ya que hacen de cuenta que el barrio no existe.



Foto 6: El agua viaja por las mangueras a todas las casas

Existen dos centros educativos, son muy rudimentarios ya que no poseen buena ventilación, ni seguridad. Tampoco tienen salones específicos para cada grado, ni cafetería, ni patios y el número de alumnos es muy bajo. Para poder verificar nos introducimos al centro educativo Divino Niño, el cual queda ubicado a la entrada del barrio. La reacción de la rectora fue negarnos la entrada, nos dijo que nosotros no poseemos el nivel académico para entender la situación y que lo que buscábamos era dejar en mal aspecto la institución. Ante la negativa de la directora, buscamos la ayuda de unos niños que estaban jugando fútbol al frente del colegio, no pasaban de los 13 años de edad, estaban cursando cuarto de primaria. Ellos nos contaron que pocas veces tenían clase, y que los profesores los ponían a dibujar y

recortar, que no poseían puestos en buen estado y que a veces entre ellos mismos se trataban mal y que siempre se les perdían las cosas. Otro nos informó que no aprenden mucho y que son pocos los que saben al menos leer bien y escribir y que el colegio no posee los elementos necesarios para la enseñanza.

El servicio de salud prácticamente no existe, al recorrer el barrio se encuentra bien alejado un centro de salud con el siguiente nombre: *Centro Médico Odontológico gratuito para desplazados, laboratorio clínico, planificación y partos. EMG*. Este centro posee un solo piso, el cual está en obra negra, no posee buena ventilación y no laboran profesionales[...] Preguntamos a un habitante cómo funciona este servicio, nos contestó que atienden más que todo a los desplazados pero tienen que ir supremamente enfermos [...] Las personas que tengan casos graves deben trasladarse a un CAMI que queda supremamente alejado, a unas cuadras más abajo del barrio El Tanque, y solamente atienden casos graves.



Foto 7: Servicio de Salud, el único que hay en el barrio y los alrededores

Presentaron los testimonios de algunas personas del barrio; una mujer contaba que:

Aquí la mayoría de la gente es desplazada, aquí llega la gente y se va, en realidad ya no está la gente que empezó [...] La gente se dedica a su trabajo, los niños ayudan a sus padres y muy pocos tienen la posibilidad de estudiar, los jóvenes trabajan, otros se la pasan en la calle y muy pocos son los que estudian. Las mujeres ayudan a sus maridos echando pala y recogiendo ladrillo para ayudarles

en la construcción [...] Aquí lo que más se come son menudencias, arroz, papa, lentejas, agua de panela, café de pepa. A los niños mayormente se les hace mazamoras para que queden llenos o algunas mamás van al Bienestar Familiar, y allá les regalan bienestarina para alimentarlos [...] Sobre la guerrilla yo no sé mucho, lo que sé es que las personas que tienen tiendas más o menos buenas deben pagar cierto dinero si no, les bajan los negocios. Escuche que un señor que no quiso pagar, le pusieron una bomba y le bajaron los vidrios, el susto fue tremendo yo pensé que se me iba a caer la casa.

Un líder del barrio, que trabaja como zapatero, narraba:

Llegué al barrio hace cuatro años, yo vivía en el campo pero la guerrilla quería llevarme, por eso me tocó venir a la ciudad para poder huirles[...] Cuando yo llegué me tocó acostumbrarme duramente, por eso siempre he tratado de hacer lo mejor, a medida del tiempo yo me fui haciendo conocido y por eso la gente empezó a involucrarme en las cuestiones del barrio, por eso llegué a ser un vocero [...] La mayoría de la gente me colabora en las firmas y en lo que pueden. Algunos son indiferentes ante los problemas, pero lo bueno es que son muy pocos [...] Aquí tenemos muchos problemas, yo creo que los servicios públicos es el principal problema, todo el mundo se queja y no es para menos, es lo peor que tiene el barrio. En segundo lugar, los servicios de salud y educación, todos nosotros estamos desprotegidos en cuanto a la salud, y los jóvenes no cuentan con instituciones donde puedan formarse académicamente

Foto 8 : Los habitantes de Ciudad Bolívar, viven en una constante zozobra



Camilo contaba que al parecer los grupos paramilitares ya están haciendo su aparición, en las paredes de las casas se encuentran letreros alusivos a las AUC: *Guerrilla H.P.; Muerte a la Guerrilla* firmado *Bloque Capital de las AUC*. Este líder comunitario indicaba:

Los paras a veces se ven por ahí, lo que pasa es que acá quedamos cerca del monte, por eso es que llegan hasta acá, y como ven que el barrio no tiene protección por eso hacen lo que quieren.

Finalmente, concluía:

El gobierno no nos presta atención porque somos gente pobre y muchos venimos del campo, al gobierno no le interesa invertir en gente que no les va a generar ganancias.



Foto 9 : "Vivimos de los que nos da la tiendita"

Estos tres jóvenes finalizaban su exposición resaltando los valores de la gente que conocieron y reflexionando sobre lo que sintieron realizando este trabajo:

En el recorrido observamos la convivencia de la gente y su actitud frente a las dificultades. Entre ellos mismos se ayudan para conseguir el alimento o para cuidar los pollos o las casas. Es gente que no les importa en que tengan que trabajar para poder comer, no les importa el qué dirán y mucho menos viven de las apariencias. Pese a las dificultades que tienen que pasar siempre, le ven el lado bueno a las cosas y siempre tratan de salir adelante.

Nosotros disfrutamos mucho el haber hecho el trabajo y compartido esta experiencia, nunca nos habíamos imaginado el lado duro de la vida, pero al observar la manera de trabajo de estas personas, se da uno de cuenta que en Colombia existe gente muy 'berraca' que sale adelante a toda costa sin importar las dificultades.

También los invitados tuvieron oportunidad de leer las historias de vida que los estudiantes de décimo realizaron a habitantes del barrio donde viven y a sus amigos. Enerieht presentó la historia de vida de una señora amiga suya del barrio, que en el momento se encontraba trabajando de recicladora¹⁴³:

Comenzaba así:

A la mente de Rosa vienen los recuerdos de su infancia y por todos los problemas que ha tenido que pasar...en medio de su tristeza Rosa se encuentra en el comedor, pensando que será de su futuro, sabe que hace parte de la pobreza y la discriminación de nuestro país, hace parte de los muchos recicladores...con voz tranquila empieza a contarme su historia, mirándose hacia adentro, como haciendo un inventario de su vida:

Cuando yo estaba pequeña ayudaba a mi madre en la cocina y a mi padre en la agricultura echando azadón, para sembrar papa y yuca, mi padre es un viejo sufrido pero a la vez jodido. Me puso a estudiar en una escuela que quedaba muy

¹⁴³ LEÓN, Enerieht. Historia de Vida de Rosa Castillo. Bogotá: 2002

lejos de la casa, yo me aburrí y me salí de estudiar. Luego a mis catorce años conseguí mi primer novio, él tenía mucha plata, al poco tiempo de andar con él quedé embarazada, me fui a vivir con él. Entró a trabajar a las minas de Sogamoso. Allí yo tuve a mi primera hija Jazmín y mis otros hijos, Alexander, Aldemar y Lorena...Cuando creció mi hija Jazmín, fue la que más nos dio canas, a sus trece años quedó embarazada de un tonto que no tenía ni gracia, eso fue un golpe muy duro para Emilio y para mi [...]

[...] Llegamos a vivir a Bogotá al barrio Patio Bonito, mi hija dejó al niño con la familia del papá. Yo nunca trabajé, el que trabajaba era mi marido Emilio, aquí comenzó a trabajar con una mula en cargamento de esmeraldas, un día salió como siempre a trabajar, a llevar un cargamento, como al tercer día llamaron a mi casa que habían encontrado el carro todo quemado...de ahí en adelante me tocó a mi sola con mis cuatro hijos.

Todos mis hijos estudiaron menos Jazmín porque era la que me ayudaba en la casa mientras yo trabajaba en casas de familia haciendo aseo y me llevaba a mi hija menor [...] Yo recuerdo que un día salimos a comprar lo del desayuno, yo iba adelante cuando escuche que mi hija empezó a gritar y a pelear con un viejo porque el muy malparido le había tocado la cola, y yo sin pensarlo dos veces me devolví, cogí un ladrillo y se lo puse en la cabeza. De ahí se formó una pelea y nos llevaron a las dos por daños personales, paramos en la cárcel del Buen Pastor, esa fue la primera vez que yo estuve en la cárcel, claro que no duramos mucho tiempo pues el viejo no se murió, además nosotras le pegamos pero en defensa propia. Cuando salimos de allí, yo estaba sin trabajo, estaba llevada, así que me conseguí un mocito más joven que yo. Él trabajaba en construcción y nos daba para lo necesario. Así vivimos un largo tiempo. No sé en que negocio raro se metió y por ahí mató a un tipo y lo cogieron y lo metieron a la cárcel La Modelo, ahora está pagando una condena larga[...]

Ahora Rosa se encuentra fumándose un cigarrillo y observando la foto de sus hijos. Se nota en su rostro la palidez y en sus ojos negros se pierde la mirada, en la cual se nota el cansancio y todos sus sufrimientos. Sabe aunque no lo dice, que la violencia, la discriminación y la falta de trabajo es lo que la ha llevado a hacer lo que ha hecho en el pasado para poder sacar a sus hijos adelante. De pronto levanta la mirada y sonrío como sintiéndose orgullosa de sí misma y continúa contándome su vida[...]

[...] Mi hija Jazmín consiguió un novio llamado Diego, ella no sabía, cuando un día lo encontró en el patio de la casa fumando bazuco [...] ella le grito que se fuera y el tipo la cogió y le dio una muenda. Cuando yo me enteré la paliza que Diego le había metido a Jazmín me fui a visitarla y cuando llegué y la vi sentí unas ganas inmensas de matar a ese desgraciado, era patético mirar como la había dejado, parecía un monstruo, era irreconocible y estando en embarazo[...] Ella se fue a vivir con nosotros, pero Diego no la dejaba en paz [...] Un día Diego se subió por el tejado de la casa y se dentro a la casa y nos cogió a todos durmiendo y a la primera que cogió fue a Jazmín y claro, todos nos despertamos, cuando la escuchamos gritar porque el hijueputa ese le había pegado, yo me metí a defenderla pero me pegó a mí también, pero como era obvio mi hijo Alex se agarró con Diego y le dio una puñalada en el estómago. Nosotros de puro susto lo sacamos y lo dejamos en la calle tirado porque pensamos que estaba muerto[...] Nosotros fuimos alistando maletas y las pocas cosas [...] salimos de Patio Bonito y nos vinimos para el barrio La Candelaria la Nueva, y aquí conseguimos un apartamento en arriendo para todos. Mientras buscábamos trabajo por necesidad nos tocaba salir a robar a los supermercados. Luego a mi hijo Alex le salió trabajo en la rusa, eso fue una bendición de dios con esa situación en la que estábamos [...] a mi hija Jazmín una amiga le propuso trabajar como prostituta, ella aceptó, y no porque le gustara la idea sino por necesidad, yo mientras tanto le cuidaba la bebé[...]

En esos días yo recuerdo que hubo un paro el tremendo, no recuerdo muy bien por qué se inició el paro, pero eso fue tremendo. Yo recuerdo que toda la gente quería saquear Cafam, pero como no pudieron porque la policía no los dejó, entonces le rompieron los vidrios. Mientras que otra gente rompía las rejas de Coratiendas para saquearlo y como queda escondido era fácil robarlo. Nosotros estábamos esperando a que rompieran la reja para entrar y sacar cosas. Cuando lograron entrar mis hijos fueron y sacaron varias cosas, y siempre nos ayudo lo que ellos pudieron coger, por lo menos para comer por unos días. Luego como la situación era tan dura, la esposa de mi hijo Alex y yo nos fuimos a vender tintos en las calles, a veces nos iba bien y otras nos tocaba como antes, acostarnos sin comer.

Un día llegó Jazmín con la noticia de que tenía nuevo marido, el que le iba a traer más problemas de los que ya tenía. Como siempre muy de malas en el amor. Ella se fue a vivir con él cerca de la casa donde nosotros vivíamos y no duraron mucho tiempo cuando quedo embarazada, ella más de una vez había abortado, porque

no quería tener mas hijos para traerlos a sufrir, ella prefería abortar. Pero le cuajó y se quedó embarazada y no se dio cuenta sino cuando ya tenía harto tiempo de embarazo y le tocó tener al bebé y nació otra niña. El tonto ese por ahí le pasaba de vez en cuando para los pañales y para el arriendo, pero no le alcanzaba y le tocó salir otra vez a trabajar de prostituta, para poder mantener a sus dos hijas y otra que estaba esperando porque de nuevo quedó en embarazo, pero eso a ella no le importaba y así salía a prostituirse.

Yo conseguí otro trabajo de lavandera de carros, por las noches salíamos con Jenny la esposa de mi hijo Alex, nos tocaba duro pero nos iba bien, pero el trabajo no nos duró mucho porque la policía empezó a molestar y no nos dejaban trabajar o a veces tocaba pagarles; también porque la gente del sector se quejaba de que nosotras hacíamos mucho ruido y que dejábamos mucho reguero de agua en la calle y por eso, no nos dejaron trabajar más.

Mi hijo Alex, llegó con la noticia que le había salido un trabajo en San José del Guaviare raspando coca, yo realmente no quería que se fuera a trabajar por allá, pero en la situación en la que estábamos no podíamos ponernos a pensar si lo dejábamos ir. También mi hijo Aldemar quería irse a trabajar raspando coca y así es como mis dos hijos hombres se fueron a raspar coca en San José del Guaviare. Ellos duraron un año raspando coca. En ese año nosotras las que nos quedamos aguantamos hambre, humillaciones, a veces conseguíamos para la comida y a veces no. Ese fue un año muy duro porque los jóvenes no estaban y a nosotras nos tocaba bultiar solas, y no fue nada fácil. En diciembre mis hijos volvieron y les fue muy bien porque gracias a dios no les pasó nada grave y traían platica. Claro que nos contaron que por allá sólo hay guerrilla y la ley es la guerrilla y el que no les haga caso, se va o se muere y que, al principio fue muy duro porque se les formaron ampollas en las manos y en los pies, porque no tenían zapatos y que no les dejaban colocarse nada en las manos para raspar la coca, que eso es a mano limpia, pero que después se habían acostumbrado y les rendía mucho.

El 17 de febrero de este año mis hijos y mi hija Jazmín se fueron para San José del Guaviare a ver si les va bien porque aquí en Bogotá no se consigue trabajo. Yo estoy muy triste porque me quede sola, solamente con mi hija la menor, Lorena, que está estudiando y mi nieta, Jessica. Ahora estoy viviendo con Enrique, otro compañero pero el sí me ayuda a conseguir el trabajo de recicladora, aunque no llevo mucho tiempo en esto, pero con el tiempo me iré acostumbrando,

gracias a dios que por lo menos conseguimos lo de la comida. Yo solo le pido a mi diosito que no me deje morir en la miseria, la amargura y la soledad.

Anoche Rosa salió a trabajar de recicladora. Refundiéndose en los pedazos de cartón es una víctima más en nuestro país.

Edgar y Sandra¹⁴⁴ presentaron la historia de vida de Nelson, un joven amigo, ex compañero de estudio:

Mi vida es una vida bastante enredada. Yo he pasado por las peores cosas y espero que todo lo que yo les cuente no sea juzgado y espero no ser señalado por esta porquería de sociedad. Éramos una familia muy conocida en el barrio; mis padres eran unas personas honradas y muy unidas, somos 4 hermanos, 2 hombres y dos mujeres, yo soy el menor.

Antes de mis trece años de edad era un niño como todos los demás, sin problemas de ninguna clase. Recuerdo que para mi familia yo era un orgullo, puesto que en el colegio me daban diplomas, y era uno de los mejores estudiantes. A pesar de todo lo que he vivido me considero muy astuto y se van a dar cuenta de eso a medida que sepan de mi historia.

Mis problemas se vinieron a dar cuando yo tenía sólo trece años de edad. Porque mi cucho nos abandonó, la verdad es que el papá mío era como ese héroe que solo vivía por mí. A mí me dio muy duro que se haya ido, a medida del tiempo pensé que no valía la pena seguir estudiando, me volví un joven muy vago, los amigos que había conseguido les gustaba robar, hacían torcidos. La vida se nos volvió un ocho. Nuestra situación económica no era la mejor, nos mudamos de casa un resto de veces pues el dinero que se conseguía no daba basto para pagar un arriendo, yo me mamaba de estar en la casa sin hacer nada, me salía y con mis amigos llegué a donde no debí haber llegado, a las drogas.

Como se han dado cuenta yo no trabajaba, no me dedicaba a nada y pues para conseguir dinero para consumir, robaba. Recuerdo que una vez me pillaron y me

¹⁴⁴ ROJAS, Sandra. Historia de vida de Nelson Ramírez. Bogotá 2002.

llevaron preso. Esa noche la pase mal, aguante frío al cien, tuve hambre y solo me soltaron al otro día.

Mi mamá trabajaba como mesera, mis hermanas cuidaban niños, con eso apenas podíamos sobrevivir. A mis dieciséis años seguí en las mismas, no me importaba nada. Ya ni siquiera iba a dormir a casa, yo tenía dos amigos. Uno se llamaba Rigoberto y el otro se llamaba Jeisson. Nosotros tres manteníamos bailando y tomando, cuando llegaba a mi casa a eso de las tres, me encontraba con que mi mamá estaba atacada llorando pensando si me pasaba algo, pero yo la calmaba con un poco de carreta que echaba, yo no me perdono el haber hecho llorar a mi mamá. Pobre vieja, si tan sólo yo le hubiera hecho caso, mi vida no hubiera dado tantas vueltas. Una noche me fui con Rigoberto y Jeisson a un bar, esa noche mi mamá me dijo que no saliera que mejor me acostara con ella y así me consentiría, pues a pesar de todo mi vieja era la mata de la ternura. Yo le dije que mejor me iba y que fresca, ella me echó la bendición y yo me fui con mis amigos. Llegamos al bar y como a eso de las 11 p.m. llegaron unos manes armados y se dirigieron hacia nosotros y dijeron señalando con el arma a Jeisson: “Llegó la hora de que me la pagara, gonorrea”. Jalo el gatillo y Jeisson cayó en mis brazos. Un tiro en la cabeza fue suficiente, los pirobos esos huyeron y lo más tenaz es que nadie hizo nada, yo lloré como nunca en mi vida. Llegó la policía y como a eso de las 6 a.m. llegué a mi casa borracho y lleno de sangre. Mi mamá se asomó por la ventana y bajó llorando. Me miró pensando que yo estaba herido. Mi mamá se enteró de todo pero no por boca mía puesto que yo ni tenía ganas de hablar. Eso de tener al mejor amigo en los brazos y muerto es muy tenaz.

Tal vez por eso yo me decidí cambiar, eso que dicen que a uno hasta que no le pasen las cosas no aprende es muy cierto. Tenaz que mi mejor amigo haya muerto para darme cuenta de que lo que hacíamos era malo. Hoy en día trabajo, no he dejado las drogas por completo pero sí puedo sobrevivir sin ellas.

Otros presentaron la historia de vida de un joven que estudió con ellos hasta que lo echaron del colegio¹⁴⁵:

¹⁴⁵ COSME, Jhon [et. al.] Historia de vida de Luis. Bogotá. 2002.

Mi nombre es Luis y tan sólo tengo 17 años, pero el trabajo me hace ver una persona mayor. Yo empecé a trabajar debido a las necesidades de mi familia. Desde pequeño en mi casa hemos tenido que ver las verdes y las maduras porque según cuentan mis padres, cuando mi cucha quedó embarazada de mí, mis abuelos la echaron de la casa y mi cucho era muy pobre, así que me la llevo a vivir con él pero no necesariamente en su casa, sacaron una piecita para los dos... Mi cucha trabajaba en la plaza vendiendo verdura [...]

Un día mi cucha no fue a la plaza porque iba a comprarme el coche cuando vio a mi cucho, ella se puso muy nerviosa y trató de esconderse, mi cucho no la vio, ella siguió observándolo cuando vio que él cogió de la mano a una muchacha mucho más joven que ella y estaba embarazada, mi cucha casi se vuelve loca pero no le dijo nada, es que ni siguiera se dejó ver, para ella fue algo muy doloroso y empezó a decaer, ya no le ponía el mismo interés a su trabajo y empezaron a bajar las ventas, y empezamos a ver necesidades, mi cucha no volvió a trabajar allá afuera de esa plaza, terminó de vender todo, recogió la plata y nos vinimos a vivir aquí a Candelaria, en arriendo.

Hasta que una vez la contrataron para trabajar de empleada en una casa, pero tenía que internarse allá, ella lo aceptó y se internó, trabajó dos años allí pero no se sentía a gusto aunque nos trataban a los dos muy bien, mi cucha salía de compras con doña Sandra la dueña de la casa, ella le compraba cosas para ella y para mí y nunca hubieron problemas, hasta que apareció mi cucho un día cuando mi cucha estaba haciendo mercado, y empezó a rogarle que lo perdonara, que él la quería mucho, y ella muy dolida le preguntó por la muchacha embarazada con la cual ella lo había visto, y él le salió con miles de pretextos y disculpas, mi cucha lo siguió viendo pero no salió con él ni nada, así duraron dos años. Mi cucho me daba cosas, ropa y me pagaba el jardín, hasta que un día mi cucha salió con él y de nuevo quedó embarazada, se fueron a vivir juntos[...]

[...] mi cucho como ya tenía más plata compró un carrito y en éste le traía el mercado a mi cucha y así también se fue entendiendo con la gente de Abastos y se empezó a involucrar allá [...] al tiempo nació mi hermanito, y yo estudiaba y me tocaba cuidarlo [...] así empezó mi vida, nadie nos ponía cuidado porque manteníamos solos, mi cucho empezó a tomar y debido a eso mi cucha también [...] yo ya me cansé en la casa y empecé a salir a buscar trabajo, mi cucho se enfermó de tanto tomar y a mi cucha le empezó a ir mal, yo tenía ya que

responder por mi familia [...] empecé a trabajar con mi tío en el puesto de la plaza, estudiaba por la mañana y trabajaba por la tarde.

Pero como mi tío se empezó a enfermar me tocó pasarme a estudiar por la tarde para ir yo a traer el mercado a Abastos, yo empecé así como desde mis diez años [...] Mi hermanito era una caspa, le pegaba a los demás niños y hasta le robaba las onces, eso fue un camello que yo tuve que lidiar, porque con mi cucha otra vez embarazada y mi cucho enfermo no aguantaba [...]

[...] a los meses mi cuchita dio a luz otro varoncito, mi papá empezó a alejarse de nosotros y pues bueno eso vale huevo, al fin y al cabo ya me tocaba rebuscármela como fuera.

[...] un día estaba yo en mi casa y la muchacha que nos trabajaba empezó a insinuármeme hasta que nos cuadrarnos y la deje embarazada, yo tenía 15 años y ella 20 [...] me tocó más duro, porque yo no me la podía parchar con mis amigos porque tenía que clavarme más en el trabajo y en el estudio, y empecé a decaer, estudie hasta noveno por la tarde ahí en el colegio, de ahí me echaron por buena gente y me tocó quedarme burro, esclavo del trabajo.

[...]Ahora me toca por ahí gritando vendo, expuesto a los maricas policías que cada rato se nos llevan la mitad de nuestro trabajo. Mis hermanos trabajan por ahí vendiendo papel regalo y en navidad inventando qué hacer en el centro; están sin estudio y sin nada ya que mi cucho se fue el muy desgraciado y nos dejó [...]

[...]mi cucha, mi tío y mi mujer trabajamos aquí en la Candelaria y la Coruña, de un lado para otro tratando de vender, ya que hay mucha competencia [...] hasta que un día un mal parido empezó a montarla ahí de pura alegría y tocó arreglarlo a punta de cuchillo. A ese man como que no le pasó nada grave pero si me demandó y me tocó estar cuatro meses en reclusorio para menores, allí me la montaron hasta decir nomás y por ahí apareció mi cucho y me sacó de ese antro, yo me dejé sacar de él sólo porque era un favor para mí, de lo contrario no hubiera dejado ni que me mirara [...] ahora me toca trabajar en una fábrica porque aquí en este barrio casi no me puedo ni aparecer.

Algunos jóvenes realizaron historias de vida de ellos mismos. La siguiente es la historia de un joven quien algunos profesores denigran refiriéndose a él de manera despectiva:

Tengo recuerdos desde los seis años, cuando vivía en Patio Bonito. Allí recuerdo que mi mamá me pidió un número para hacer el chance, el cual cayó y decía que tenía buena suerte. Recuerdo que éramos muy cariñosos, mi hermano Andrés de 3 años y yo. Poco después mi papá se metió en un plan de vivienda el cual era aquí en Arborizadora Baja, trabajaron y pagaron la casa en dos años. Mis tías y primos también vinieron a vivir acá. Al año siguiente mi mamá quedó embarazada de mi hermanito David. En ese año también mataron a varios de mis tíos de Medellín, esas muertes me dolieron mucho porque quería mucho a esas personas. En ese año crearon la escuelita aquí en el barrio, estudiaba muy juicioso y me dedicaba al micro-fútbol, lo cual nos llevó a mis primos y a mí a ser el primer equipo infantil en ser campeones en ese barrio.

Tiempo después llegaron otros jóvenes al barrio y nos hicimos amigos, formamos el parchecito. Nos gustaba peliar mucho con otros jóvenes que no fueran nuestros amigos.

A mis tíos les cayó una mala situación económica y se fueron a vivir a Medellín. A los meses que se fueron yo y mis amigos conocimos a los de Medialoma que era un parche que azotaba y robaba a todo el mundo. Mi hermano empezó a andar con ellos y se volvió ladrón. Ellos me convidaban a eso, pero a mí no me gustaba. Aunque mi hermano mayor es narco y es de la banda de gacho-azul de la calle del cartucho, una de las más peligrosas de allá. Él mantenía con metras y changones pero eso no me llamaba la atención, hasta que mi hermano Pedro un día me llevó a robar y me quedó gustando. Después probé marihuana y chupe pegante, pero no me gustó. Robaba sólo para ponerme ropa de marca e irme de rumba. Cuando tenía problemas ya no peliaba a puños sino daba puñaladas. Un tiempo después llegó mi familia de Medellín y mi hermano mayor se devolvió a vivir con nosotros.

Desde ahí me calmé. No he vuelto a tener problemas hasta el día que le saqué la pistola a mi hermano y me cogió la policía por porte ilegal de armas.

Ahora mantengo metido en Olympus, una discoteca que todo el mundo dice que es una “puñalada bailable”, pero no me importa lo que piensen los demás.

La última pelea que tuve fue con el novio de Paola, una monita de ojitos verdes de este salón...sólo quiero olvidarme de hacerle mal a los demás, cambiar y dedicarme a los estudios.

Y así en cada mesa, los estudiantes narraron sus historias durante todo el día. El salón estuvo lleno de padres de familia y estudiantes que paseaban por cada espacio preguntando y buscando identificar los lugares y la gente que mostraban las fotos. Algunas madres que participaron en la experiencia se encontraban ellas mismas en las fotos, se reían sonrojadas con sus hijos o vecinas al verse allí. Una madre se acercó y me dijo: *es la primera vez que hablan de nosotros en el colegio.*

Por su parte, las opiniones de los profesores estuvieron divididas. Unos pocos profesores pasearon inquietos por las mesas, les hacían preguntas a los jóvenes, querían saber más y, por primera vez, fueron alumnos de los estudiantes.

Pero a la mayoría de profesores y directivas, les pareció muy mal. El profesor de comprensión de lectura, caracterizado por su displicencia hacia los alumnos y padres, comenzó a chocar con cada cosa que decían los estudiantes. A Catherine, no le permitió que terminara su exposición; le dijo: *“usted que viene hablar mal del gobierno, si no fuera por el gobierno usted no tendría estudio”,* y se fue dejándola con las palabras en la boca. Echó una mirada rápida por las otras mesas, hizo preguntas como: *“¿usted como explica el concepto de pobreza?”* o *“¿cuál es el porcentaje de recicladores que hay en Ciudad Bolívar, comparado con el resto de*

Bogotá?”, y salió furioso. La profesora de Química, que lleva 10 años trabajando en ese colegio, estaba aterrada; cuando le pedí su opinión me contestó: *“Yo no sabía que los jóvenes vivieran así, pero a mí me parece muy violento que ellos hablen de eso en el colegio, no me parece conveniente para su formación”*.

La coordinadora de la tarde llegó muy alterada. Al parecer, le informaron lo que estaba pasando en ese salón y entró a inspeccionar. No saludó a los jóvenes, ni a las profesoras que estábamos a cargo. Sólo pasó rápidamente a escuchar lo que los estudiantes estaban contando a los padres y a confrontarlos:

Cuenta Catherine:

Ella me dijo que por qué exponía esos temas tan graves, que voy a traumatizar a los niños. Le dije: sabe qué profesora, hace diez minutos estuvo acá un señor con un niño que parecía que era como de primero o segundo de primaria y con los otros niños ahí al lado y me dijo: “sí, todo lo que usted acabó de exponer es cierto, porque es que nosotros llevamos 2 años pidiendo ayuda a la Red de Solidaridad y no nos la han dado”. Le dije: si ve, dése cuenta una cosa, usted me esta diciendo que no traumatice a los niños, cuando los niños son los que están viviendo eso. Yo no sé por qué ustedes se empeñan en querer tapar el sol con un dedo. Ella me miraba con un odio. Ella mandó quitar las carteleras, pero yo no quité nada. Le fueron y le dijeron a la otra profesora: “me hace el favor quita todas esas carteleras y le dice a la señorita Catherine que me quite eso y no exponga más”. Entonces, la profesora fue y me dijo: “imagínese que Jacqueline me mandó decirle esto”. Entonces, yo me fui a buscar a Jacqueline por todo el colegio, les dije a Laydi y Luz Adriana: quédense acá, no vayan a quitar nada. Y yo busqué a la señora por todo el colegio y no la encontré. Cuando yo regresé, Luz Adriana, Sonia, estaban quitando las carteleras y ella ahí, mirándolas. Le dije: qué pena, pero usted a mí no me va a hacer quitar nada, usted quita esto, quita el resto y lo de todo el colegio, porque yo tengo el mismo derecho que toda la gente que está

exponiendo. Usted no sabe todo el esfuerzo que nosotros hicimos, ¿usted sabe cuánto hicimos nosotros para poder encontrar este señor desplazado? ¿Usted, sabe cuantos madrazos nos metió primero para luego decirnos la mierda que estaban comiendo?¹⁴⁶

Así que la coordinadora llamó a la profesora de la tarde y muy alterada le dijo: *“esto no es economía política, la economía política es enseñarle a los jóvenes qué es el producto interno bruto, eso es lo que les va a servir para el examen del ICFES”*. La profesora intentó explicarle, pero a aquella le fluyeron más argumentos: *“Usted les está mostrando un panorama muy pesimista, a ellos hay que mostrarles el futuro que tienen si estudian, no esto. Esto es muy peligroso para los estudiantes [...] si algún estudiante se llega a suicidar es por su culpa, profesora”*¹⁴⁷

Al ver la actitud de estos profesores, me dediqué a hablar con los padres de familia que iban acompañados de sus hijos, quería saber la opinión de la mayoría. Todos a quienes les pregunté mostraron su agrado: en realidad estaban contentos. Les hice directamente la pregunta: *¿ustedes consideran que este tipo de cosas no se deben hablar en el colegio?* La respuesta de varios fue muy parecida: *“eso es lo que viven los jóvenes, esa es nuestra vida”*. Otro me contestó: *“es muy bueno que los jóvenes tomen conciencia de lo que es la vida y desde ahora sepan qué les espera cuando salgan de aquí”*.

¹⁴⁶ MÁSMELA, Catherine. Apartes de reunión de investigación. Bogotá, 21 de abril 2004.

¹⁴⁷ RÍOS, Constanza. Apartes de reunión de investigación. Bogotá , 17 de abril 2004.

En días posteriores, en clase con los jóvenes de once y décimo, dos profesores comenzaron a darles sus opiniones y a convencerlos que no se pueden hacer elogios de lo que se vive en los barrios, que precisamente, la educación que ellos están recibiendo es para alejarlos de esa situación. Catherine me comentó en su momento, que a varios jóvenes el profesor de comprensión “los tenía entre ojos” y que cada rato les decía: *“ya que son tan revolucionarios, a ver qué opinan sobre esto”*.

Cuenta la profesora de economía política de la jornada de la tarde que días después de la presentación:

Un estudiante que le gusta la música Metal, y que realizó la historia de vida a un joven que le gusta el hip-hop, tuvo como intención mostrar que por más que tengan diferencias musicales, viven cosas muy parecidas y que no hay porque estar peleándose. Como él escribió tan bien esta historia de vida, yo la exalte en clase, él se entusiasmó y me pidió que si podía traer como invitado al rapero al salón, para que el joven personalmente les hablara a los estudiantes. Yo le dije que sí y organizamos todo¹⁴⁸.

Así lo vieron los jóvenes y la profesora:

Carlos: Se armó un debate muy hijuemadre . Es que nosotros hablamos con ella a ver si podíamos llevar al pelado para que él mismo relatara la vida de él, porque él quería, me dijo yo quiero ir a contarles mi vida. No sé, él tenía una emoción y fue fuerte. Entonces hablamos con esa señora y ella dijo que sí pero con una fuerza impresionante. Pues cuando nosotros llevamos al man ahí sí se armó, porque Jacqueline estuvo ahí.

¹⁴⁸ Conversación personal con la profesora Constanza. Bogotá: abril 2004.

Ernesto: Sí, ella estuvo ahí y tiró preguntas para corchar al man.

Carlos: Quería corcharlo

Yo: ¿Cómo qué le preguntó?

Carlos: Por ejemplo, si él había terminado los estudios.

Ernesto: Si había estudiado, o sea, a ver si era un ejemplo digno, porque según ella, el que no estudie no es digno.

Carlos: Y pues el man le salió con otras cosas.

Ernesto: Le cagó la cara a la vieja.

Carlos: Sí.

Ernesto: Demostró que no era un vago, porque ella pensó que íbamos a llevar a un vago ahí. Un man igual que nosotros, pues sí (Risas). Pero el man le dijo que él si había estudiado, psicología, y que no sólo vivía de la música que él hacía. Algo que sorprendió a esa vieja, que no esperó eso. Porque yo digo que la filosofía de esa vieja es: "lo que no entienda, destruyámoslo, porque de pronto me acaba después a mí"

Yo: Pero, Constanza me contaba que Jacqueline se opuso bastante a la presencia de ese joven en el colegio.

Carlos: Sí, porque él iba vestido de una forma pues que tal vez...

Ernesto: El man era hip hopper.

Yo: ¿Cómo se visten?

Carlos: Es una cultura. Con pantalones anchos y buzos.

Constanza: Y además es negro.

Carlos: Sí, exacto, no se sabe que represión tenga contra los negros. Pero de que quería corcharlo, lo quería corchar.

Ernesto: Por eso estuvo ahí.

Carlos: Y una de las cosas que me tramó es que los compañeros que ese día estábamos ahí, les gustó, les quedó gustando pero hartó, porque ellos me preguntaban: y al fin quién es ese amigo suyo.

Ernesto: Además, es como cambiar la forma de enseñar, si me entiende. De innovar, porque allá era muy monótono. Por eso digo que eso puede parecer una cárcel. Si las clases son muy pegadas a un texto, ¡no que va!, siempre uno viendo mover los labiecitos de esa persona ahí al frente (Risas).

Carlos: No, dejamos callada a esa vieja.

Yo: Pero ustedes saben que ella dijo después que ese no era ejemplo para que los jóvenes lo siguieran.

Ernesto: Pues debería preguntarle entonces, ¿el ejemplo suyo si es bueno para seguir?

Yo: ¿cómo fue que dijo, Constanza?

Constanza: Ella dijo que lo que había que llevarle era un ejecutivo, una persona que hubiera triunfado en la vida.

Ernesto: ¡Ella!, dígame si usted puede pasarse allá y hablarnos de su vida. Es que es absurdo, una persona que no tenga dinero ¿entonces qué?, ¿no triunfó en la vida? Eso es absurdo. Entonces le llevamos un narco y porque tiene plata, ¿si es un ejemplo bueno de seguir?. Eso es absurdo. Lo que no comparte es que uno tiene que abrir mente y culturizarse.

Constanza: Ah, dijo que ella lo iba a recoger en la puerta porque posiblemente podría expender droga en el colegio. Mejor dicho, que era muy peligroso invitar gente de los barrios al colegio porque cualquier joven de esos fácilmente entraba droga y la vendía adentro.

Ernesto: Yo pienso que uno debe tener argumentos para lanzar acusaciones de esa manera. No decir simplemente que no, porque no me parece, no me caen bien, entonces no sirven para que los demás aprendamos de ellos. Tienen su experiencia porque han vivido, ellos tienen algo que enseñar, entonces por qué va a ser nocivo.

Constanza: Decían que esa realidad es muy cruda y que de pronto ustedes se podrían suicidar.

(Risas)

Constanza: y traumatizar. O sea que ustedes veían muy cruda la realidad y posiblemente se podrían suicidar. Si uno les hablaba de lo que está pasando, llanamente, sin meterles ilusiones...

Ernesto: ¡bamos a dejar de estudiar porque eso nos quita las ganas de estudiar, ¡qué va!. Hay que ser sinceros, el mundo no es como lo pintan en los libros, el mundo no es un jardín de rosas para decir: ¡uy sí, es que yo salgo de acá y voy a encontrar trabajo así!. Acá todo es de palancas y dinero. Empezando que para trabajar hay que tener plata. Hay que empezar a untar mano para conseguir un buen puesto. Es una forma de ver el mundo, o sea, ¿para qué cegarnos a la realidad si algún día nos vamos a tener que estrellar con ella?

Yo: Sí, nos hicieron el reclamo. A mí de otra forma, no tan directamente como a usted, pero a mí también me hicieron el reclamo que eso no se debería hacer.

Ernesto: ¿La directora dijo eso?

Yo: No, la rectora a mí me dijo: ¡muy interesante! pero con mucha reserva, guardándose.

Profesora: Pero al otro año nos echó (Risas) Muy interesante, pero no me sirven aquí¹⁴⁹.

Los prejuicios de buena parte de los profesores y directivas, su elitismo y rechazo a la vida del pueblo, les impidieron entender que cada historia de vida, cada sentimiento expresado por los jóvenes, las palabras de los padres, fueron un aporte al conocimiento y comprensión de la realidad social; los estudiantes y sus padres les estaban dando a los profesores y directivas la posibilidad de conocerlos, pero aquellos se negaron a aceptarla.

En esos días en que realizamos este trabajo, los jóvenes se sentían contentos; sabían que nos estábamos saliendo de las reglas, que habíamos logrado desestabilizar por un momento el “orden” del colegio y por esto lo consideraron un parte de victoria. Reían a carcajadas cuando supieron que las directivas y algunos profesores estaban “preocupados” por la ola de suicidios que iba a suscitarse. Una estudiante me dijo: *Es ridículo que digan eso; a nosotros nos toca vivir todos los días esa situación; por contarla no nos vamos a suicidar”*.

Esta situación expone a la vista el desprecio que dentro de la escuela se tiene a la vida del pueblo. Se educa a los jóvenes populares con la intención de negar lo que son. Retomando lo que Vasco¹⁵⁰ plantea en el caso de los indígenas en Colombia,

¹⁴⁹ Apartes de reunión de investigación. Bogotá , 17 de abril 2004.

¹⁵⁰ “A finales de la década del veinte, los misioneros comenzaron a evaluar negativamente los resultados de la educación administrada por el Estado, ya que ‘no lograba contrarrestar la nefasta influencia de la familia indígena y una vez regresado a su casa, el niño deja de lado lo aprendido en la escuela por las presiones de su familia’; constatado además, que los primeros alumnos de las escuelas, pasados unos pocos años de haber salido de ellas “habían regresado a su vida salvaje, olvidando todas las enseñanzas que con tanto esfuerzo se les había inculcado’. Y, finalmente, propusieron al gobierno el cierre de las escuelas y la concentración de todos los recursos económicos de ellas en la creación de un internado que pudiera contrarrestar ‘la influencia y el poder de la familia sobre los niños’... Allí [en el internado] han sabido que la religión blanca, el

particularmente los indígenas embera del Chamí, la escuela enseña a los jóvenes populares a “odiarse a sí mismos” y a “odiar a sus padres”: *¿quieren quedarse brutos como sus padres?, ¿quieren repetir la historia de sus padres?*, son recriminaciones que constantemente algunos profesores les hacen a los estudiantes cuando no cumplen con “sus deberes”. Así como en los internados de misioneros les prohibían a los niños indígenas vestirse con su atuendo tradicional, hablar su propio idioma, comer sus alimentos ancestrales, reproducir su historia oral y sus formas de conocimiento, la escuela popular cierra la puerta a todo lo que representa a la gente sencilla y trabajadora. El pueblo no es un problema, pero en la escuela, sus valores, sentimientos, expresiones lingüísticas, formas de vestir, de entender el mundo, son considerados como tales y por ende, algo negativo que debe ser extirpado de la personalidad de los jóvenes por medio de la educación.

La realidad del pueblo sólo es aceptada en la academia —ya sea la escuela o la universidad— en la medida en que sea cernida por los puntos de vista y prejuicios de los investigadores sociales y los “expertos”. Al pueblo se le niega el derecho de hablar de sí mismo; son aquellos los únicos que tienen autorización de hacerlo y, en su mayoría, lo hacen partiendo de los discursos que crean y no, de la realidad material. De ahí que, según el discurso que se ponga de moda, aunque se refieran

parentesco blanco, las cosas y costumbres del blanco, las actividades sociales del blanco son las únicas buenas y aceptables; allí las aprenden y las ponen en práctica por primera vez, así como aprenden acerca de las bondades del trabajo asalariado y lo realizan por primera vez (luego de años de trabajo gratuito que efectúan mientras son internos, cargando leña y piedras, cultivando, cuidando el ganado, los marranos, el gallinero, o barriendo, aseando y cocinando, si son niñas). Allí finalmente, aprenden que ser indios es ser salvajes y que deben dejar sus usos y costumbres, que deben renunciar a lo que son para llegar a ser ‘como’ los blancos. Allí se abren al mundo blanco y se niegan al mundo indígena y se convierten en víctimas del etnocidio” VASCO, Entre selva y páramo, op. cit, p. 52,57.

a los mismos pobres, en algunas ocasiones son “marginados”, en otras, como ahora, son “vulnerables”. Los “expertos” construyen discursos, y pretenden que la realidad se amolde a ellos.

En estos discursos creados, se desconoce de manera intencionada o inconsciente que, la “descomposición” de la que son víctimas algunos sectores del pueblo, que caen en la prostitución, el vandalismo, la drogadicción, es producto de las relaciones propias del capitalismo y no de una especie del “mal intrínseco” de la cultura de los sectores populares. Pero además, desconocen el otro aspecto de la pobreza, que es, el potencial de transformación que genera las condiciones materiales:

[L]as condiciones a las que son llevadas millones de personas por el tipo de relaciones capitalistas, entre otras la objetalización, son precisamente la base para que estos se transformen en sujetos históricos, es decir, que son ellos mismos quienes tienen el potencial de conocer su propia realidad para transformarla acorde a sus propios intereses. Jean Duvignaud lo expresa de la siguiente manera y aunque se refiere al caso de la antropología, este planteamiento puede extenderse a todas las consideradas ciencias sociales: “La actitud antropológica que no tiene en cuenta de ninguna manera la capacidad de los hombres examinados para modificar su situación concreta está condenada a muerte”.¹⁵¹

¹⁵¹“La investigación social: ¿Para quién?, ¿Para qué?, ¿Cómo?”. En: KABUYA crítica antropológica, N° 9, Grupo de trabajo. Universidad Nacional de Colombia, 1999. Versión electrónica: www.colciencias.gov.co/seiaal/documentos/kabuya91.htm).

3. La *cárcel* al interior: normas, mecanismos de coerción y códigos de conducta

“[S]e espera que los niños se porten de cierta forma, pero en realidad, si nos fijamos bien, hacen cosas muy inesperadas y eso me gusta mucho. Por eso, en mis obras los niños son muy importantes. Muchas veces no hacen caso a las reglas, tienen una inclinación natural a desafiarlas, algo que los adultos hemos perdido”
Naomi Wallace¹⁵²

Narra Erika ex alumna del colegio:

Nos programaron un paseo para décimo y once. Uno llega ese día como siempre con la maleta, con el vestido de baño, porque íbamos a ir a baños termales. Resulta que Sergio, otro que se llama Diego y Cárdenas, llegaron como trasnochados, no tomados. Entonces, a la salida, Marta comenzó así como toda intensa —y esa intensidad lo hace sentir a uno como en una cárcel— a revisar las maletas, y es que esculcaba todo, hasta el jugo que uno llevaba, lo destapaba y lo olía. Entonces les comenzó a decir a ellos: abran la boca. Como estaban trasnochados, pues seguro tenían tufo, entonces les dijo: no, que ustedes están borrachos y no me van. Imagínese, era el paseo casi de fin de año, ya once, y que no llevaran a una parte importante del salón, pues nosotros le comenzamos a decir: mire profe, sí, ellos tomaron anoche, pero ellos están bien, que estén trasnochados es otra cosa, y ella: que no me van, que no me van y que no me van¹⁵³.

El otro elemento por el cual los jóvenes caracterizan la escuela como una *cárcel* tiene que ver con las relaciones que se establecen al interior de la escuela entre sus miembros, explicitadas en normas, mecanismos de coerción y códigos de conducta¹⁵⁴.

¹⁵² JULIAN, Connie. Naomi Wallace: Buscando el fuego. En: rwor.org/a/1235/wallace_s.htm

¹⁵³ VARGAS, Erika. Reunión de investigación. Bogotá 16 de abril de 2004.

Erika analiza:

Por lo menos una vez, en una clase de biología, Jonathan se llevó un peinado, yo no se, super despelucado acá al frente, se veía chistoso, pero era como él se quería peinar, y llegó la profesora y le dijo: no hermano, yo no comienzo clase hasta que usted vaya y se arregle esos pelos. ¿Qué tiene que ver el cabello con empezar una clase? A él le tocó bajar y aplastarse los pelos [...]

[...] O lo del maquillaje, pues claro que hay niñas que se pasan, pero ¿un maquillaje qué tiene que ver? Por lo menos yo me acuerdo que en décimo nos paraban a las niñas y si uno llevaba pestañina se la hacían quitar, ¡sólo por una pestañina negra que ¿qué daño puede hacer?!, ni se ve; y los profesores llegaban, una negrita que se llamaba Nelcy, se paraba y le cogía a uno las pestañas así con los dedos para saber si uno tenía pestañina. ¿Qué es eso? Lo hacen llegar tarde al salón, llega uno todo inmundo al salón para nada, porque igual, ¿sabe que hacían las niñas?, llegaban sin maquillarse y en el salón se pintaban.

Muchas de las normas de “buen comportamiento” resultan siendo para los jóvenes una imposición y, por tanto, algo que deben asumir, así no comprendan el por qué y el para qué. Es común escuchar en los colegios: *“mientras usted esté en la institución, debe comportarse como yo diga”*. Pero hay una ruptura entre lo que viven los jóvenes en el barrio y lo que deben ser en el colegio. Por ejemplo, no comprenden por qué deben peinarse de manera distinta, al entrar al colegio, de como se peinan en su vida en el barrio. Allí, los jóvenes se sienten bien con su

¹⁵⁴ Foucault lo expresa de la siguiente manera: “En el taller, en la escuela, en el ejército, reina una verdadera micropenalidad del tiempo (retrasos, ausencias, interrupciones de tareas), de la actividad (falta de atención, descuido, falta de celo), de la manera de ser (descortesía, desobediencia) de la palabra (charla, insolencia), del cuerpo (actitudes ‘incorrectas’, gestos impertinentes, suciedad) de la sexualidad (falta de recato, indecencia). Al mismo tiempo se utiliza, a título de castigos, una serie de procedimientos sutiles, que van desde el castigo físico leve, a privaciones menores y a pequeñas humillaciones. Se trata a la vez de hacer penales las fracciones más pequeñas de la conducta y de dar una función punitiva a los elementos en apariencia diferentes del aparato disciplinario: en el límite, que todo pueda servir para castigar la menor cosa, que cada sujeto se encuentre prendido en una universalidad castigable-castigante”. FOUCAULT, Michel. Vigilar y Castigar: nacimiento de la prisión, Madrid: Siglo XXI editores, 1998, p. 183.

cabello meticulosamente parado por la gelatina y la camisa por fuera del pantalón, las muchachas con sus ojos y labios delineados con lápiz cosmético. Pero ya en el colegio, aunque todas las mañanas insisten en llegar así, son recibidos en la puerta con los gritos de los profesores que obedecen las normas de la institución: *“Bájese esos pelos, si quiere entrar a mi clase”*; *“señorita, Ramírez, lávese esa cara, o ¿¿es que trabaja de payaso en un circo?!”*, *“señor Alarcón, guárdese esa camisa, parece un gamín”...*

Pero los jóvenes tienen sus criterios al respecto:

Eso de los peinados ya me parecía excesivo. Porque igual se supone que uno tiene derecho a peinarse como le guste. ¡Que usted no se puede peinar así!, o que uno tenía que llevar zapatos de amarrar; y qué tiene que ver con que uno vaya a estudiar, son cosas que no cuadran.

Por lo menos ahorita están con la norma que la falda debe estar dos dedos por debajo de la rodilla, eso tampoco, ya es exagerado.

O sea, desde que no atentemos, uno tiene su conciencia, desde que uno no le haga daño a otra persona, pues qué. O sea, en ese colegio usted no podía caminar por los corredores, no podía ir al baño en horas de clase. ¿Qué es eso? Eso es absurdo, porque yo voy y me mojo las mechas y vuelvo más conectado, se echa uno agüita en la cara, se despeja, ¿si me entiende?. Era más una reprensión que algo lógico

Prohibido sentarse en las mesas. Eso no es lógico. Los filósofos del pasado se sentaban ahí, al aire libre, y como mejor se sentían era como tomaban la clase. Si es un puesto bien chiquito y bien incómodo y quiere que me quede ahí quieto

Pero por ejemplo, el uniforme me parece absurdo, por qué nos uniforman, ¿para qué? ¿Es que necesito el uniforme para yo aprender? ¿Por qué me tengo que cortar el cabello si no me vuelvo más estúpido si me lo dejo crecer? Que ¿por qué no me puedo ir vestido de la manera que yo quiero? Mientras que académicamente si es justo. Bueno, darle respeto a los profesores y a mis compañeros, pues eso si es justo, sin eso, pues ya paila

Sin embargo, algunos estudiantes tienen una explicación para esto; uno de ellos lo expresa así:

Ellos nos están educando para uniformarnos, para que entremos, yo creo, a la empresa a utilizar uniforme, si entramos al ejército a mantener uniformado, nos están educando es con eso, con esa conciencia, que toda la vida vamos a estar en una cárcel social, porque al fin del al cabo, nadie es libre en esta sociedad, nadie. Entonces, pues en parte nos enseñan a ser conformistas porque más de uno ya decide ceder. O sea, aunque se entraban y volvían a bajarse sus camisas, no faltaba el que llegaba bien arreglado, o sea: “pa’ qué me voy a poner a peliar”.

Esa es la explicación real de las normas que se colocan en los colegios. Sirven para preparar, formar o amoldar a los jóvenes para la vida, la vida en este tipo de sociedad. En realidad, no hay ninguna relación directa entre los zapatos de amarrar y el conocimiento que pueda adquirir el joven si los tiene o no. Pero el colegio realiza el trabajo de remachar todo el tiempo esta norma, por absurda que le parezca a los jóvenes, hasta hacerla cumplir (por lo menos a la mayoría), porque lo que sí existe es una necesidad del Estado, como representante de las clases dominantes, y de la escuela, como parte de todo el andamiaje, de adiestrar a los jóvenes para que “obedezcan la norma”, sin importar si es absurda o no, si es justa o no.

El papel de las normas en los colegios es, básicamente, generar un tipo de comportamiento deseado para la sociedad, por lo menos para quienes se benefician de ese tipo de comportamiento. Se considera que quién no ha aprendido a obedecer las normas que los diferentes espacios sociales le exigen (ya sea en la escuela, la calle, el trabajo) o las normas de un país, es una persona anormal, antisocial, un peligro que influye negativamente en el comportamiento de los demás y, por tanto, debe ser tratado por diferentes medios (llamados de atención, multas, castigos menores, incluso el encarcelamiento) hasta que se amolde o se margine.

Modernas teorías, como la de “Ventanas Rotas” de George Kelling, le han dado mayor énfasis a no permitir que la gente, y en particular la juventud popular, infrinjan la mínima norma, puesto que consideran que, si una persona viola pequeñas normas o comete cualquier delito menor y no recibe ningún castigo, es susceptible de cometer crímenes mayores y de que otros lo imiten¹⁵⁵.

¹⁵⁵ “A mediados de los 80, Kelling fue contratado por la autoridad de tránsito de la Ciudad de Nueva York como consultor y llevó a la práctica, junto con el director del Metro, David Gunn, la teoría de las Ventanas Rotas. Más tarde se les uniría William Bratton, como director de la policía del Metro. Sus objetivos inmediatos fueron dos: acabar con el graffiti y perseguir a los pequeños delincuentes, como quienes entraban sin pagar, estaban en estado de ebriedad o hacían cualquier tipo de desmán en el interior de las instalaciones. Había una razón para esto: si se comete una trasgresión, por pequeña que sea, y se deja sin perseguir, siempre habrá imitadores. Si alguien entra sin pagar al Metro y las personas observan que se sale con la suya, pensarán "y por qué yo no". Así de poderoso es el motor de la imitación alentada por la impunidad” OCHOA VARGAS, Gerardo. Graffiti. En: www.hiperactivos.com

3.1. Mecanismos de coerción

Los colegios han desarrollado una serie de mecanismos para hacer que el joven obedezca la norma. Estos mecanismos han pasado desde el maltrato físico del profesor hacia el alumno: los temidos reglazos, las manos en alto con un ladrillo durante horas, las cuclillas, etc., que aún se conservan en algunos lugares, hasta otros como los constantes gritos y amenazas de profesores y directivas, las confabulaciones de los profesores para aplastar cualquier joven que desobedezca insistentemente, y otros más “ moderados” y “democráticos” como, por ejemplo, el observador de disciplina, donde cada profesor debe anotar en el momento inmediato a la falta del alumno la observación correspondiente y hacerlo firmar, luego que reconozca su error.

3.1.1. Gritos y confabulaciones

Es constante, por parte de ciertos profesores y directivas, el maltrato verbal a los estudiantes, las sátiras, el ponerlos en ridículo delante de sus compañeros, recurrir al origen de clase de los estudiantes para humillarlos, etc.

Un estudiante cuenta de la coordinadora de la tarde:

[...] es tanta autoridad que entonces: ¡no me alce la voz, no me hable!. Usted viene acá a escuchar mis regaños, mas no a escuchar su comportamiento. ¿Si?

Porque ellos no esperan que unos les explique por qué uno se comporta así. Entonces nosotros íbamos a eso, ¿si o no?: “Ah, no, es que el profesor”...y de una se paraba: ¡Cállese ya!, le manoteaba a uno, y le faltaba era pegarle una cachetada o echarle un madrazo. Porque en serio, era que lo cogía a uno y hasta babas le echaba. Póngase paraguas, pensaba uno (Risas). Si porque se paraba a gritarle a uno. Y uno ya no aguanta y saca su madrazo: ¡Cállese y déjeme hablar! Porque ya qué.

Al respecto de esta situación particular la profesora Constanza deja ver la versión de la coordinadora:

La posición de la coordinadora de disciplina frente a esta situación. Fue bastante consternada a la sala de profesores a contarnos la situación de que unos jóvenes la habían tratado mal, que le habían dicho en la cara que su palabra no les importaba, etc., etc. Entonces que ante eso todos teníamos que tomar alguna actitud, porque si no la respetaban a ella no iban a respetar absolutamente a nadie más. Inmediatamente como que corrió la alarma entre todos los profesores, que si la coordinadora no tenía control sobre ellos, menos el resto. Yo planteé que no, que igual está bien que ellos digan las cosas abiertamente y que planteen su inconformismo. Inmediatamente sentí el rechazo del resto de profesores, de que usted porque los viene a defender, si ellos son el punto que ha venido a generar discordias y problemas en el colegio. Entonces ver como la actitud también un poco de alarma de los profesores, de que si es que no “respetan” a la que está por encima de nosotros si que menos a nosotros, entonces tenemos que aplastarlos. Pues eso hizo mucho más evidente, digamos, ese temor a la juventud, ese temor a la misma rebeldía de la juventud, al hecho de que son como son, de que cuestionan, de que preguntan, que desautorizan.

Cuando se trata de aplacar a un “estudiante problema”, la solidaridad de gueto entre algunos profesores y las directivas sale a relucir como mecanismo de coerción. En las reuniones de profesores con directivas se acostumbra hablar sobre las ofensas que les han hecho algunos estudiantes, allí se hacen acuerdos

explícitos de: “todos debemos prestarle atención a fulano”. Lo que significa que los profesores deberán unirse en cruzada para parar la “insolencia” del joven. En ocasiones, no hace falta que en reunión institucional se oficialice tal confabulación. Simplemente, en los corredores, en la cafetería, a la hora del descanso, los profesores cuentan sus historias sobre las ofensas que algún joven les ha propinado, otros profesores se sienten vulnerados y deciden solidarizarse con su compañero.

Un profesor de un colegio oficial me narró en una ocasión una situación que ilustra lo anterior. Un joven de once, caracterizado por su irreverencia, decidió dejarse crecer el cabello. Todos los días las directivas y los profesores le llamaban la atención para que se peluqueara. Él no les hizo caso y cada día su cabello fue creciendo más. Le citaron acudiente. La mamá argumentó frente a la rectora del colegio, que su hijo tenía el permiso de ella para dejarse el cabello como él quisiera y que, si el colegio le obligaba a cortárselo, estaba violando el libre desarrollo de su personalidad. Las directivas por su parte, argumentaban que el cabello largo, refleja desorden y suciedad; pero la mamá, contestó que su hijo se asea todos los días el cuerpo y el cabello y que además, si esto fuera cierto, deberían obligar a las estudiantes de cabello largo a cortárselo. Finalmente, acordaron que el joven asistiría al colegio con el cabello agarrado con una moña. Pasados unas semanas, nuevamente el joven comenzó a ir con el cabello suelto, por lo que las directivas tomaron la decisión de expulsarlo del colegio. Él interpuso una tutela contra el colegio y la ganó. Nuevamente debieron darle cupo y permitirle ir a clase con el cabello tal como él lo quería. Sintiéndose triunfante, el joven

comenzó a decir a sus compañeros y a algunos profesores cosas como: “les gané esta batalla”; “les tocó bajar la cabeza”, etc. Tal comportamiento y los antecedentes de irreverencia y actitud crítica del joven llevaron a los profesores a tomar medidas. Se pusieron de acuerdo para irse en contra del joven, con el argumento de que: “si le permitimos que siga comportándose así, será un mal ejemplo para otros y cuando menos nos demos cuenta todos van a venir como se les dé la gana”. Comenzaron por ridiculizarlo frente a sus compañeros por su apariencia física y posteriormente, se pusieron de acuerdo para no permitirle pasar las materias que llevaba perdidas. De esta manera, pretendieron “ponerlo en su sitio”.

3.1.2. Las multas por incumplimiento de normas.

Otros mecanismos de coerción utilizados por algunos profesores para hacer que los jóvenes cumplan las normas copian la *cultura ciudadana* de Antanas Mockus. Aparentemente son inofensivos, pues suponen un acuerdo entre las partes. Pero, están mediados por el chantaje. Se supone que, si no se cumplen las normas se aplicará un castigo, la multa, que molesta en el momento de pagarla, pero que a todos les traerá beneficios a largo plazo.

Los estudiantes de décimo año de este año me cuentan que:

Si uno se va con la falda más alta, cobran. Si se pinta las uñas, cobran. Si se maquilla cobran, si mira por la ventana, si come en el salón, salirse del salón, tirar papeles.

Yo: Como establecieron eso de cobrar por el incumplimiento de las normas.

John: Para no pedirle a los estudiantes a última hora que cincuenta mil pesos, para la despedida de los de once. Entonces de una vez se va sacando de todo lo que se incumpla y no es necesario pedirle a los padres.

Ángela: Eso fue un acuerdo entre todos, pues Marta lo propuso y nosotros estuvimos de acuerdo.

Yo: Pero quiere decir, que ustedes de por sí aceptan esas normas.

Deysi: Pues si.

Yo: ¿Y por qué las incumplirían entonces? O sea, ¿por qué creen que van a recolectar plata así?

Deysi: Porque mucha gente no lo hace.

Ángela: Porque uno simplemente sabe que no se cumplen las normas o sea, tienen la idea que las normas son para incumplirlas.

Deysi: Por ejemplo, hay gente que ya debe seis mil pesos. Pero también es que eso es...uchh. Yo les estaba dictando y, medio mire a la ventana y ya, me cobraron. Ya uno se empieza a privar.¹⁵⁶

3.1.3. El observador de disciplina

Otro mecanismo de coerción es el observador de disciplina. La coordinadora del colegio acostumbraba decir a los profesores: *“profes, ojo con el observador de disciplina, anoten todo lo que pase con los jóvenes, ése es nuestra prueba cuando a fin de año vengan los papás a quejarse”*

Así lo percibe la profesora Constanza:

Yo: Usted cómo entendía el observador?

Constanza: Yo nunca lo he utilizado, nunca. O sea, nunca. Me parece algo muy estúpido ponerlo a firmar ahí, es como confrontarlo también, es como ponerlo como, usted contra mí. Entonces, ya no pude con usted, ahora firme acá.

¹⁵⁶ Apartes de la reunión de investigación realizada con estudiantes de grado décimo del colegio estudiado. Bogotá: 26 de abril, 2004.

Yo: ¿Pero cómo ve a los otros profesores cuando hacen firmar, qué es lo que pasa ahí?

Constanza: Era una actitud como: ah! ¿me la va a montar? Pues yo también lo voy a empapelar y voy a tener argumentos para que al otro año no le den cupo o para que lo echen. Era el último recurso que tenían frente al manejo de los estudiantes. O sea, hay un conducto regular, si por mí fuera le pondría una cachetada a este man, pero como no puedo entonces lo hago firmar. Y ya lo insulté, ya lo traté mal, entonces firme, yo lo veo más como esa vaina de tenerlo ahí. Yo nunca cargo con eso, pero sí veo que hay profesores que van a tal curso y: “Uy no, allá me voy con el observador”. Ya se daban cuenta que la cosa era tan crítica que ellos tenían que andar con el observador de los pelados debajo del brazo.

La opinión de un estudiante:

Yo: ¿Para qué utilizan los profesores el observador de disciplina?

Ernesto: Para dar miedo. Le dicen a un man, lo voy a mandar a firmar el observador, y el man dice: uy, no observador, le entra el miedo, más no le enseña nada.

En realidad hay algunos jóvenes que le temen al observador hasta el punto de que, cuando un profesor los amenaza con hacerlos firmar, se intimidan tanto que sólo eso basta para que vuelvan a su redil. Sin embargo, los jóvenes que frecuentemente firman el observador tienen otro concepto sobre este:

A nosotros se nos hacía algo normal. Porque teníamos las hojas llenas y no se hacía nada. Simplemente lo hacían caer a uno en cuenta, uno decía si, pero seguíamos... No sé, porque a nosotros nos ayuda es como a despertarnos, vea usted qué está haciendo, y uno llega y les dice: bueno voy a cambiar en tal aspecto y tal. Eso en cuanto a eso, en cuanto lo escribe en el observador. Pero, digamos, uno sigue siendo la misma persona, uno no cambia, como le decía anteriormente, uno lo hacía como por deporte, ir a firmar allá y otras vez pal'salón, porque qué más.

Y antes, habían personas que se sentían como grandes: uy, vea, yo tengo el observador lleno, que no se qué. (Risas). Usted ¿cuántos tiene? Tres; No a mí me pusieron una hoja nueva hoy, ¿si me entiende?

Aunque algunos profesores y jóvenes creen que no sirve para nada, en realidad esa herramienta es como el expediente en el que se va acumulando cada falta que se cometa en el salón, en el patio, en la izada de bandera, etc.; cuando se completa un número grande de faltas, entonces el estudiante es remitido al psicólogo u orientador.

3.1.4. Los psicólogos u orientadores

El trabajo de los psicólogos u orientadores también resulta siendo un mecanismo de coerción. Aparenta ser un servicio social neutral y por lo tanto, los estudiantes, espontáneamente no perciben por completo su papel, pero sus comentarios al respecto evidencian los efectos que tiene hacia su comportamiento:

Cuando nos conocimos con Carlos, compaginamos tanto que quisimos demostrar lo que éramos, las pintas, de lacras, a mostrar lo que éramos y entonces que no, ahí nos mandaron pa' psicólogo, porque todos piensan que porque uno se viste de negro ya salió satanista. Eso fue en el Fe y Alegría. Como me mandaron pa' psicólogo me tocó aplacarme un rato, ¿si? Entonces ya volví todo buena gente, más madre. Y entonces escribieron que había cambiado mi forma de ser, que no sé que. Y yo digo que es que uno abre mente. Que así como uno quieren que lo respeten uno respeta y atiende argumentos válidos, igual posiciones.

Los psicólogos se presentan en los colegios como las personas que median entre las directivas y los estudiantes, por lo tanto aparentan neutralidad en los conflictos.

Ellos hablan con los estudiantes, buscan persuadirlos de su actitud. Son los encargados de dar explicaciones del comportamiento de los estudiantes como si fueran casos aislados e individuales producidos por la relación familiar, la pobreza familiar, la “cultura de la violencia”, etc., pero casi nunca, por las mismas normas y relaciones autoritarias que se generan en los colegios, ni tampoco como un problema de carácter social. De esta forma, enmascaran el problema, lo reducen a una simple anomalía individual y evaden su solución.

De estas sesiones, el psicólogo hace un seguimiento por escrito, que apoya el seguimiento llevado en el observador. Cuando el estudiante no manifiesta ninguna “mejoría” a pesar de los correctivos, entonces el observador, las declaraciones a viva voz de los profesores, el historial del psicólogo, todo sirve para justificar medidas más drásticas.

Estos mismos jóvenes que dicen que firmaban el observador y no pasaba nada, finalizado décimo debieron ajustar cuentas. Bajo la legalidad del expediente, la coordinadora encontró todas las razones para suspenderlos definitivamente del colegio:

Ernesto: Ese día, nos llamó por aparte y no dejaba hablar y además cogen es a la mamá de uno.

Carlos: Por ejemplo, mi mamá ya había firmado la orden de salida del colegio. Sólo me faltaba dar la firma a mí. Y yo les dije: No, yo por que tengo que dar eso, si no nos habían avisado.

Ernesto: Firmar es aceptar. Y nosotros no íbamos a aceptar eso porque no era justo.

Carlos: Yo dije: primero tengo que hablar con la directora. Es que yo cuando llegué a coordinación mi mamá ya había firmado y yo ni siquiera sabía que mi mamá estaba ahí. Pues sí, nos habían puesto citación, pero no sabíamos que era para eso.

Ernesto: Nos armaron una película toda rara. Nosotros pensamos que ya nos dejaban. Porque si nos fueran a decir: “se van del colegio”, pues nos hubieran avisado con anticipación para que buscáramos cupo en otro lado, pero nos dijeron eso. Esa vieja como que cargó su trampita ahí para que nos quedáramos un año sin estudiar. Porque ya en ese tiempo no se podía conseguir cupo en otro lado. A nosotros nos dio putería con eso. Porque nosotros sí nos queríamos ir. ¡Nosotros bien contentos que estábamos en ese colegio!

Carlos: Yo llegué y dije, no, yo primero hablo con la rectora, yo no me pongo a firmar sin saber cuáles sean las consecuencias. Porque ella no me había dicho que me iba a largar, entonces fue que hablamos con la rectora. Ella nos dijo que teníamos que hacer una carta diciendo que nosotros nos queríamos quedar y que aceptábamos el próximo año como ellos nos lo exigían.

Ernesto: Rendirnos.

Carlos: Si, porque si nosotros no aceptábamos eso, nos echaban de ahí y no había más cupos.

Ernesto: O sea, ahí es cuando usted saca el repertorio de “niño bueno” que tiene. Listo quedamos en esa. Y nos volvimos hipócritas, yo digo que cambio y listo.

YO: O sea que ustedes cambiaron la actitud que tenían en décimo?

Ernesto: Que va!!

Yo: No, ¿hacia las directivas?.

Ernesto: No, de pronto uno se pasma más, se pasma un poquito.

Carlos: Igual es tremendo, le toca cambiar a uno un poco.

3.2. El manual de convivencia: la moral y la virtud universales.

El Manual de Convivencia es el estatuto de normas que rigen el colegio. Plantea una serie de reglas que, aunque se suponen han sido definidas en los últimos años en consenso de la comunidad educativa, lo cual implica su carácter

democrático, obedecen a una ética y una moral predominantes dentro de la sociedad capitalista, que representa el punto de vista y los prejuicios de las clases sociales que ostentan el poder económico y político.

Por ejemplo, en el manual de convivencia del colegio se considera que uno de los deberes y compromisos de los jóvenes es: *“Tener una buena moral dentro y fuera del colegio”*, luego, dice: *“Abstenerme de cometer actos que afectan la moral y las buenas costumbres”*; y, en cuanto a los deberes de los padres, dice: *“Tener en cuenta que la paz con Dios es el fundamento último de la paz interior y de la paz social. Donde no existe la paz se ha rechazado a Dios”*.¹⁵⁷

Según las faltas graves que explicita el Manual, la moral y las buenas costumbres están relacionadas con abstenerse de: irrespetar la autoridad del colegio, insubordinarse, manifestar desprecio por la filosofía del colegio y las políticas de la institución con sus palabras, actitudes y/o comportamientos, entre otras tantas¹⁵⁸.

Pero, no es cierto que haya una moral universal, única, y mucho menos que esté necesariamente ligada a la religión, a Dios.

El concepto de moralidad no está suelto del desarrollo histórico, de las condiciones materiales y de las relaciones sociales. Según Bob Avakian:

¹⁵⁷ Manual de Convivencia de la Comunidad Educativa (Reglamento Estudiantil), Bogotá, 1998, p. 5,16.

¹⁵⁸ Ibid: 8-9

[T]odas las moralidades y criterios son relativos, pues no hay ningún sistema único de criterios y moralidad que se pueda aplicar en toda época histórica y a cada formación social: hay diversos criterios y moralidades que corresponden a distintas épocas y diferentes formaciones sociales¹⁵⁹.

Sin embargo, el código de virtudes en el que se sustenta el manual de convivencia parte del hecho de que cada una de éstas es buena de por sí para todos, independientemente de la condición social. El manual dice que uno de los objetivos del colegio es: *favorecer las construcción permanentes de actitudes, respeto, responsabilidad, autoestima, autonomía, justicia, equidad, fraternidad, diálogo, concertación, conciliación, encaminados a la transformación de nuestra personalidad, garantizando un ambiente de convivencia social, democrática y participativa.*¹⁶⁰

Estas virtudes, abstraídas por completo de las condiciones sociales, aparecen ante los ojos de quien las lee como deseables de por sí. Sin embargo, en la vida real muestran todo el contenido de clase que las sustenta. Hacen parte de la “moral occidental”, que como Avakian lo afirma: es “*de hecho, la moral dominante en todo el mundo, dondequiera que la sociedad esté dividida en clases y existan la explotación, el patriarcado y otras formas de opresión[...]*” y esta moral, “[...] *siempre ha sido una justificación de la opresión*”¹⁶¹

¹⁵⁹ AVAKIAN, Bob. Los criterios y la verdad, los intereses de clase y la realidad. En: O.R. N° 907, 18 de mayo de 1997.

¹⁶⁰ Manual de convivencia, op. cit., p.1

Por ejemplo, la virtud de la responsabilidad, el manual dice que el joven debe: “ser responsables de las decisiones que se toman”. Pero ¿por qué las posibilidades de escoger para un joven popular son tan limitadas y diferentes a las posibilidades de escoger de los hijos del burgués? Mientras que el joven popular, un viernes en la noche, tiene que escoger entre permanecer encerrado en su casa o salir a la calle con sus amigos y sentarse en un lugar donde la policía seguramente llegará a recogerlo y llevarlo a pasar una noche en la UPJ (Unidad de Policía Juvenil), y responsabilizarse de esta opción que escogió; el joven burgués tiene que escoger entre irse a “rumbear” a la 96, gastarse medio millón de pesos en una noche, oír la música que sale de su carro a todo volumen, sin que ningún policía se atreva a molestarlo, o ir a un concierto en el Colón, ir a cine, etc. Son alternativas diferentes para diferentes clases. No es la misma responsabilidad la de tener que escoger entre vender frutas por la calle para ayudar en la casa, con todo lo que eso implica, o aguantar hambre y humillaciones por no tener un peso en el bolsillo, o dedicarse a la delincuencia; que la responsabilidad de escoger entre ir a estudiar a una universidad europea o quedarse “malgastando” la plata que el papá ha acumulado a costa de cientos de jóvenes que venden en las calles. Así que:

El sistema mundial del capitalismo e imperialismo y sus relaciones de opresión económicas, sociales y políticas establecen las condiciones en que diferentes clases y grupos sociales tienen determinadas alternativas.¹⁶²

¹⁶¹ AVAKIAN, 2003: 30.

¹⁶² *Ibíd.*, p. 28-29

Estas son las cosas que nunca la escuela se pregunta, ni permite que los estudiantes lo hagan. Apenas los estudiantes comienzan a preguntárselo, surgen los mecanismos de coerción que harán todo lo necesario para aplacar el espíritu rebelde y volverlo conformista.

De otro lado, el manual de convivencia esta basado en la filosofía de estímulos y castigos. *“Si cumples las normas, eres un niño bueno y te recompensaremos”*. ¿Con qué?: Izar el pabellón Nacional, otorgar medallas, por altos puntajes académicos y honoríficos, pronunciar un discurso de grado y recibir la banda de la excelencia, representar al colegio en actividades fuera del mismo, nombramiento como monitor, representante del grupo, notas de felicitación, etc.¹⁶³. Además de otras que no están escritas como: ganarse la amistad de los profesores más estrictos, tener el “honor” de realizarle favores a las directivas y los profesores, ser el confidente del profesor que todo lo quiere saber, etc.

Esta es la vieja psicología conductista de Skinner quien predicaba que *“todo ser humano nace en tabula rasa y aprende a comportarse de una manera o de otra según las recompensas y castigos que le son otorgados, de una manera más o menos sutil, por el mundo que le rodea, padres, profesores y compañeros”*¹⁶⁴ Y que sirve plenamente para amoldar al medio cualquier personalidad o espíritu que se salga de lo que se considera normal.

¹⁶³ Manual de Convivencia, op. cit., p.14.

¹⁶⁴ Citado en: LEWONTIN, Richard [et. al.] No está en los genes. Crítica del racismo biológico. Barcelona: Grijalbo, 1996, p. 213.

* * *

Para finalizar, la manera como está organizado el espacio en el colegio, las rejas que existen en cada rincón, los candados, las ventanas que dan a los corredores, la malla que se extiende en el patio por encima de las paredes y las potentes lámparas que lo iluminan en la noche y que le dan la apariencia de “una cárcel o una correccional”, es el reflejo de —como lo afirma la profesora Constanza— ese temor que esta sociedad le tiene a la juventud. La caracterización como cárcel que los jóvenes le dan al colegio, no es una simple metáfora, es la realidad. El colegio como institución, hace parte de los mecanismos de un Estado capitalista, para controlar a la juventud:

Al respecto:

“Es interesante lo que opina Michel Foucault sobre la educación, explica que la pedagogía se desarrolla por la disciplina, surge por la necesidad de clasificar y castigar conductas. La disciplina es así un diagrama de poder que individualiza y controla a los alumnos, desde el mismo interior de las actividades. La educación tiene como modelo a las sociedades disciplinarias (carcelarias), como la fábrica, la prisión o el regimiento, cuyo dispositivo de poder es observar y hacer sin ser visto. Esto es posible por la vigilancia jerárquica, donde se hace posible vigilar los actos desde el interior de las actividades por la mirada, ya que esta tiene un efecto de poder ya que pasa por ver al otro sin ser visto. Es así como surge el examen que combina la vigilancia y la sanción que normaliza. En sí misma la escuela pasa a ser un aparato de examen interrumpido, pues la propia individualidad entra en un campo documental que convierte a cada alumno en un caso”¹⁶⁵

¹⁶⁵ Anónimo. Escuela y Sociedad. En: www.monografias.com

Capítulo 5

¿QUÉ NOTA LE DEBO, PROFE?

La escuela reproduce la alienación

Entro al curso octavo; en la clase anterior dejé la tarea de consultar y averiguar sobre el proceso de urbanización de Europa durante el siglo XIX, como parte del tema *La Revolución Industrial*. Habíamos hablado sobre la emigración del campo a la ciudad, la transformación del campesinado en obreros fabriles de las ciudades y las condiciones de vida de los obreros, especialmente en Inglaterra, como fenómenos característicos de este momento histórico. Pensé que era oportuno que los jóvenes indagaran más sobre el proceso de aparición y crecimiento de las ciudades, a la par con el crecimiento de la industria.

Pido la tarea a algunos (la mayoría la tenía) y, con la actitud de estar cumpliendo con la rutina, pasan con su cuaderno a mostrarme lo escrito. Entonces les pido que expresen con sus propias palabras lo que entendieron del contenido hallado (ninguno realizó siquiera un resumen de lo que encontraron, sino que sencillamente lo transcribieron al pie de la letra). Nadie de a quienes pido que hablen es siquiera capaz de expresar una frase de lo encontrado. Todos se quedan mudos, asustados, me miran como si yo hubiera enloquecido o les estuviera pidiendo algo imposible de realizar. Pido voluntarios para que pasen a contar a sus compañeros lo que hallaron. Sólo 3 se arriesgan a hacerlo, no sin

tartamudear y expresar cosas incoherentes que a última hora intentaron aprender de su cuaderno.

Para que las cosas no queden de esta manera, hago que los jóvenes se organicen en grupos y compartan sus tareas, que saquen las ideas centrales y elaboren una corta exposición para transmitirla al resto del curso. Se arman los grupos y comienzo a observar el trabajo de cada uno. Cada quien se centra en lo que trajo, copia uno o dos párrafos en un papel y comienza a tratar de aprenderlo de memoria. Aunque les explique que no se trata de eso sino de que cada uno exprese con sus propias palabras por lo menos una idea sobre el tema, a la hora del trabajo los jóvenes no logran hacerlo. Dependen tanto del papel escrito por otros (los *expertos*) que no reconocen su capacidad de entendimiento, dudan de sí mismos y se bloquean por completo.

Pasan algunos grupos y comienzan los tartamudeos, muchos no dicen más de 3 frases inconexas, recortadas por la falta de memoria y los nervios de estar frente al resto. Muy pocos son los que logran expresar algunas ideas claras sobre el tema, la mayoría emite frases sin ningún rigor, confundiendo los nombres de países o los años muy distantes entre sí, y terminando con la expresión: “bueno, algo así”, como si fuera lo mismo decir: Inglaterra que España o siglo XIX que siglo XI; otros, repiten palabras que pescaron del texto, sin tener la menor idea del significado. Los veo haciendo un esfuerzo por tratar de acordarse al pie de la letra de la frase que minutos antes buscaron memorizar, pero tampoco la recuerdan. Varios quedan bloqueados por completo, comienzan a moverse como si

estuvieran frente a un pelotón de fusilamiento, miran a sus compañeros y se sonríen nerviosamente, hasta que se dirigen a mí, rendidos, diciendo: *“Hasta ahí, profe”*.

La tarea, esa rutina de la escuela, es una manifestación de la alienación que se vive en la educación. El joven no realiza la tarea para él, para lograr comprender más o profundizar, la realiza para el profesor. Aunque el trabajo lo hace él, no le pertenece, le es ajeno, al punto que muchas veces no puede dar razón de lo que hizo. Pero en realidad, tampoco le pertenece al profesor, quien, alienado en su trabajo, se limita regularmente a revisar la tarea, colocando un símbolo en el cuaderno y una nota en su lista sin siquiera haber leído el contenido.

En sus clases el profesor generalmente no retoma lo que los estudiantes llevan; podría ser estimulante para el estudiante que su profesor hiciera por lo menos una referencia a lo que él “aporta” al tema, pero tampoco lo hace. La tarea, entonces, es para la nota, para llenar un requisito necesario en la escuela, que no tiene la capacidad de medir, tomada desde esta rutina escolar, nada acerca del conocimiento de los estudiantes.

La ironía de la educación memorística y repetitiva, reside en que —precisamente por su carácter alienante— no ayuda siquiera a desarrollar la memoria (elemento importante en el proceso de conocimiento); así, a la hora de expresar lo que “memorizó”, el joven sólo logra chapucear algunas cortas frases deformadas por completo por su falta de memoria y, fundamentalmente, de comprensión; se

enfrenta indefenso a un camino lleno de palabras extrañas que no le transmiten nada y que por tanto, no logra interiorizar, haciendo que con el olvido de una sola de estas, se bloquee y no pueda seguir adelante.

1. “Lo que es el producto de su trabajo no lo es él”

Marx señala que en el capitalismo el trabajo, la actividad esencial del hombre, se aliena por completo. El predominio de las relaciones capitalistas en la sociedad basadas en la propiedad privada y en la división social del trabajo, genera que esta alienación penetre todas las relaciones sociales, todas las actividades que realizan las personas, incluida la misma actividad de pensar, que es separada por completo de la actividad productiva. La escuela, como producto de estas relaciones predominantes, reproduce la alienación.

La alienación significa, en primer lugar, que el hombre produce objetos que ya no le pertenecen. En el sentido material, económico, quiere decir que, lo que produce es para otros, por tanto no puede utilizarlo directamente para sí mismo. Pero a la vez, no le pertenece en el sentido humano o, en palabras de Marx: “Lo que es el producto de su trabajo no lo es él”, por tanto, no puede vivir de éste, ni formarse al realizarlo; tampoco puede sentir satisfacción al hacerlo, admirarlo ni apropiárselo como parte de su esencia:

El obrero deposita su vida en el objeto; pero, una vez creado éste, el obrero ya no se pertenece a sí mismo, sino que pertenece al objeto. Por tanto, cuanto mayor sea esta

actividad, más carente de objeto será el obrero. Lo que es el producto de su trabajo no lo es él. Por consiguiente, cuanto mayor sea este producto menos será él mismo”¹⁶⁶,

La mayoría de las actividades que realiza el estudiante en la escuela (tareas, trabajos en clase, exposiciones, etc.) y el profesor como trabajador para otros, no son para ellos, no les pertenecen ni material, ni moralmente, no los forman, ni desarrollan.

Tanto es así, que el lenguaje que comúnmente se maneja refleja esta situación. Un estudiante me detiene en el corredor: “qué notas son las que *le debo*, profe”; escucho a otro suplicarle a la profesora de biología: “profefeee, cómo *le recuperooo*, déjeme un trabajo, le juro que yo *se lo hago* para mañana”. Otros, en los corrillos: “Ese cucho se trama si usted *se hace el que le trabaja* en clase”. A la hora de descanso, en sala de profesores, la profesora de sociales grita a un estudiante asustadizo: “mañana *me llega* temprano y *me trae* la carpeta de mapas completa, es su última oportunidad ”.

Al contrario de la producción económica, el producto realizado (las tareas, las exposiciones, las carteleras, las evaluaciones) generalmente no logran más tiempo de vida que el requerido para obtener una nota, un chulo, un positivo. Luego de lograr este objetivo, el producto de la actividad de los estudiantes termina en las canecas de basura. El estudiante recibe su trabajo calificado e

¹⁶⁶ MARX, Carlos. Manuscritos económicos-filosóficos de 1844. México: Editorial Grijalbo S.A., 1968, p. 75- 76

inmediatamente se convierte en basura, él mismo lo arruga y lo encesta en la caneca, lo enrolla y lo convierte en mazo para pegarle en la cabeza a otro. A final de año, los profesores dedican un buen tiempo a limpiar sus casilleros y casas de todas las tareas olvidadas que quedaron sin devolver. Solamente los trabajos llamados *maquetas* que, a mediados de octubre sirven para mostrar ante las directivas, en las ferias de la ciencia, el lenguaje, etc., las actividades realizadas por los profesores con sus estudiantes, se guardan con esmerado cariño hasta ese día. Pasado éste, pronto se vuelven basura estorbosa que hay que devolver, botar o desaparecer.

Las tareas, que generalmente son plagio de libros de texto o repetición de ejercicios, no reflejan lo que verdaderamente es el joven, sus conocimientos, emociones, sentimientos, interrogantes, certezas. El producto de su actividad no lo dignifica, es más bien un fardo y por eso, luego de terminar su producto, los estudiantes no han interiorizado el contenido de lo que ellos mismos realizaron, no lo han hecho suyo, les quedan tan sólo vagas ideas. Recuerdo la respuesta de una estudiante cuando le pregunté meses después por esa tarea de la Revolución Industrial:

Eso, se trataba, como de que los obreros llegaban a las ciudades y se metían a las fábricas y entonces, un rey, no me acuerdo cuál, lo colgaron porque trataba muy mal a los obreros.

O, la respuesta de un estudiante de séptimo de otro colegio privado de convenio de la zona, en una evaluación en la clase de biología, luego de haber realizado un trabajo escrito sobre la formación del sistema solar, ante la pregunta:

“Con sus propias palabras explique las diferentes teorías que han existido en la historia, sobre la forma de la tierra y el sistema solar”.

Respondió:

“* Los españoles creían que la tierra era cuadrada y un señor llamado Cristóbal Colón salio en un viaje llamado La pinto La niña y La Santomoria y descubrio que la tierra era redonda.

* hace 1000 años esploto una estrella llamada bim ban y esa explosión hiso los planetas, el sol, galasias meteoros y demas cosas del universo ¹⁶⁷

“El objeto producido por el trabajo, su producto, se enfrenta a él como algo extraño. Como un poder independiente del productor”, “un objeto ajeno y dotado de poder sobre él”. Las tareas y las notas son un poder sobre el estudiante, de ellas depende su vida en el colegio, su supervivencia, es la objetivación de su actividad. De ahí que se comporte frente a él *“como hacia un objeto extraño, hostil, poderoso”.*

2. Producir para vivir y no vivir para producir

¹⁶⁷ Trascrito al pie de la letra del original.

Debido que el producto de su actividad no les pertenece, no los desarrolla y no lo consideran parte de su existencia misma, la actividad para realizarlos también les es ajena. Este es precisamente el segundo aspecto de la alienación que señala Marx. El trabajo que realiza el propio hombre le es ajeno. Al convertirse el trabajo en el medio para la simple sobrevivencia, esta actividad se vuelve en contra de él mismo, no lo desarrolla ni fortalece, arruina su cuerpo y su ser. El hombre pierde al perder su esencia, ya no vive para producir, sino que produce para vivir:

Por tanto, el obrero sólo se siente en sí fuera del trabajo, y en éste se siente fuera de sí. Cuando trabaja no es él, y sólo recobra su personalidad cuando deja de trabajar. No trabaja, por tanto, voluntariamente, sino a la fuerza, su trabajo es un *trabajo forzado*. No representa, por tanto, satisfacción de una necesidad, sino que es, simplemente, un *medio* para satisfacer necesidades extrañas a él. El carácter extraño del trabajo que realiza se manifiesta en toda su pureza en el hecho de que el trabajador huye del trabajo como de la peste, en cuanto cesa la coacción física, o cualquiera otra que constriñe a realizarlo. El trabajo externo, el trabajo en que el hombre se enajena, es un trabajo de autosacrificio, de mortificación. En definitiva, la exterioridad del trabajo para el obrero se revela en el hecho de que no es algo propio suyo, sino de otro, de que no le pertenece a él y de que él mismo, en el trabajo, no se pertenece a sí mismo, sino que pertenece a otro.¹⁶⁸

Así mismo, las actividades que se realizan en la escuela son ajenas a sus ejecutores. Para sobrevivir dentro del sistema escolar el estudiante debe trabajar para otros, comportarse para otros, pensar para otros.

¹⁶⁸ *Ibíd.*: 78.

Los jóvenes ven en cada actividad que realizan una imposición, algo que deben hacer si quieren mantenerse dentro del sistema escolar, pero algo ajeno a sus intereses y deseos. Por eso, recurren a otras formas que les “ayudan” a salir del paso, como por ejemplo, la copia a última hora de la tarea realizada por otro compañero, la copia textual de los libros, sin que realicen ningún esfuerzo por entender, el pago a otros para que realicen lo que les corresponde, etc.

La actividad de conocer como parte del ser social es extraña a los jóvenes. No sienten ninguna libertad al realizarla, más bien le huyen porque es un gran sacrificio para ellos. Por eso también se entiende por qué, para los jóvenes las actividades que más los entusiasman, las que en apariencia más los liberan, son las que tienen que ver con lo que Marx denomina “funciones animales”: comer, beber con los amigos, poder vestirse con lo que dicta la moda, tener sexo y ufanarse con esto y, para muchas jóvenes, poder procrear, ya sea para salir de su casa, sentirse importantes para alguien o, simplemente, “ser mujeres”. Dice Marx:

Llegamos, pues, al resultado de que el hombre (el obrero) sólo se siente como un ser que obra libremente en sus funciones animales, cuando come, bebe y procrea o, a lo sumo cuando se viste y acicala y mora bajo un techo, para convertirse, en sus funciones humanas, simplemente como un animal. Lo animal se trueca en lo humano y lo humano en lo animal.¹⁶⁹

¹⁶⁹ *Ibíd.*: 79

Estas funciones son también humanas, pero *“en la abstracción, separadas de todo el resto de la actividad humana, convertidas en fines últimos y exclusivos, son funciones animales”*¹⁷⁰.

Son muy pocos los trabajos académicos que los jóvenes realizan con gusto y conscientes de que son para ellos; de resto, es común ante cualquier trabajo que deben realizar escuchar la típica expresión: “¡¡qué mamera!!”

Cuando por alguna razón los jóvenes logran encontrar motivación para realizar sus trabajos, el ambiente alienante que penetra las relaciones en el colegio vuelve a ponerlos en su sitio.

Esta situación se ha profundizado más en el “colegio privado de convenio” debido al afán de las directivas de cumplir los estándares de evaluación que la Secretaria de Educación Distrital le exige, a condición de mantener el contrato de becas que representa, para este colegio, un 90% de la matrícula total. En ese afán, para el año 2003 la rectora del colegio instauró la materia de comprensión de lectura. Los bajos resultados en las pruebas SABER y el ICFES y la necesidad de elevarlos, la llevaron a considerar que uno de los problemas que impiden elevar estos promedios es la poca capacidad de lectura de los jóvenes. Por esta razón le pagó a un profesor de sociales que había hecho un curso de lectura rápida en un instituto, para que diera ese mismo curso a todos los niños del colegio. La

¹⁷⁰ *Ibíd.*: 79

intención inicial de la rectora era ayudar a que los jóvenes le tomaran gusto a la lectura y vieran su importancia en el proceso de conocimiento.

Inicialmente los jóvenes comenzaron con entusiasmo; la idea de aprender a leer muy rápido y poder comprender lo que leen sin mayores dificultades les pareció muy motivante. El profesor les *vendió* la idea de que con este método podrían obtener bastantes conocimientos rápidamente: leer periódicos, enciclopedias, artículos por Internet, en pocos minutos, sin tenerse que pasar días enteros con un mismo libro. Además para entusiasmarlos se valió, de un reportaje que el instituto de lectura rápida pagó a El Tiempo, en el que aparecía una foto de él, resaltándolo como uno de los que habían alcanzado la meta de leer 2000 palabras por minuto y con un 100% de comprensión.

Sin embargo, con el pasar de los meses, esta clase se fue convirtiendo en un martirio para los estudiantes. El profesor, comprometido con la rectora en arrojar resultados comenzó a ver cómo se complicaba la situación debido a que los estudiantes se aburrían rápidamente de los ejercicios que debían realizar tres veces al día durante 15 minutos, anotando los resultados en una tabla. La cantidad exorbitante de estudiantes (45 en promedio por salón) en un curso diseñado para la instrucción personalizada, agravó el problema. Los jóvenes no comprendían el sentido de estos ejercicios, consideraban que era una pérdida de tiempo, que debería haber otra forma de adquirir la habilidad de leer rápido, pero, además, la actitud del profesor, que viendo el fracaso de su iniciativa comenzó a culpar a los propios estudiantes, aumentó la incredulidad en ellos.

El curso finalmente fue un fracaso. Antes que contribuir a que los estudiantes apreciaran la lectura como una necesidad de su vida y disfrutaran, empezaron a detestarla más de lo que anteriormente la odiaban. No querían escuchar hablar de lecturas en ninguna de las clases. Decían: “*estamos mamados de la lectura*”. En una de las clases conmigo, cuando al llevarles una lectura me contestaron de esta forma, comencé a indagar lo que pasaba. Una estudiante contó que el profesor le había pedido en clase la tabla de resultados. Ella, que había estado juiciosa haciendo los ejercicios pero tenía anotados bajos resultados, recibió por parte del profesor un buen regaño. Éste explotó y la trató muy mal delante del curso. Así que ella tomó la decisión de inventarse los resultados y no volvió a hacer los ejercicios. Los estudiantes me contaron que la mayoría estaban falsificando los resultados en las tablas que el profesor les revisaba cada clase. Muy pocos siguieron haciendo los ejercicios; escribían tiempos y palabras leídas por minuto aumentando el número de palabras en cada clase, para demostrar avances. Los malos tratos del profesor y el método de lectura alienante que aplicó, llevaron al resultado contrario. Los jóvenes fueron a quejarse ante la rectora, en varias oportunidades, pero ella, preocupada por los resultados, les contestaba que ese curso era para su bien y que además a ella le había salido muy costoso.

En vista de la indiferencia de los estudiantes, el profesor comenzó a chocar en forma cada vez más grosera y dura con ellos. De todos los cursos se escucharon reclamos ante las directivas. Contaron que a otra estudiante le gritó que era una ignorante y retrasada, cuando, ante su pregunta: ¿qué hacen ustedes si llegan a

una estación de Transmilenio y no saben qué bus tomar?, ella contestó: “pues, pregunto a los policías o a los trabajadores de Transmilenio”. El profesor quería que le contestaran, después de medio año de clases de lectura rápida, que leerían los carteles de información que hay pegados en cada estación. Los se quejaban, pues les gritaba que eran unos brutos, que se iban a quedar igual de ignorantes a sus padres, etc., etc.

A la sala de profesores, aquél llegaba furioso después de cada clase, insultando a los jóvenes: “estos *hijueputas* chinos, no me la van a montar”, “para lo único que sirven es para robar”, “son unos brutos”; expresiones que son muy comunes entre los profesores al referirse a sus estudiantes.

En general, fue una experiencia tan alienante para los jóvenes que, finalizado el año, había 4 cursos de 50 estudiantes cada uno *recuperando* su materia. Estas recuperaciones sólo fueron el elemento indispensable para validar la autoridad del profesor; pasaron la materia los que no se opusieron abiertamente a sus clases, no los que aprendieron a leer rápido y a comprender, pues nadie en el colegio lo logró, ni siquiera su esposa, profesora de español, que también tomó el curso. Los hizo asistir a recuperación durante 5 días, a sabiendas de que no iban a lograr lo que no lograron en todo el año, pero fue la única forma de sentirse feliz por ver a los jóvenes “sufriendo” y “rogándole” para que los pasara. Por exigencia de la rectora, quien debe hacer cumplir el 5% de repitencia que por ley exige el MEN, terminó pasando a la gran mayoría, sin que ninguno hubiera alcanzado el objetivo inicial.

Al no comprender las verdaderas causas que llevan a la baja capacidad de lectura de los jóvenes ubicando su solución en una cuestión puramente técnica y, al ser el motor real de esta iniciativa, una necesidad extraña a los jóvenes (la necesidad de la rectora de aumentar resultados en la pruebas de Estado), cualquier medida de este tipo lleva inevitablemente al fracaso.

A veces, los profesores, alienados por su trabajo, imponen criterios tan absurdos, para lo que ellos consideran un “buen trabajo” que aplastan cualquier motivación que los jóvenes puedan tener. Un caso me lo narra una madre de familia, cuyo hijo estudia octavo en un colegio del distrito. Me cuenta que a él le encanta utilizar muchos esferos de colores para realizar sus tareas. También le encantan las matemáticas y cada ejercicio que hace lo realiza con un color distinto. La profesora de esta materia le ha exigido al joven que sólo debe utilizar color azul y negro, pues el rojo y otros colores brillantes le molestan a ella la vista. En varias ocasiones le ha puesto mala nota sólo porque lleva la tarea con colores. Como el joven no le ha hecho caso, cita a la mamá para darle quejas de su hijo y obligarla a que ella *persuada* al niño de los colores que debe utilizar. La mamá logra *persuadirlo*. Inicialmente el joven cede y comienza a realizar los ejercicios primero en una hoja aparte con colores y, luego los pasa en negro al cuaderno. Finalmente, me cuenta la mamá, que el joven se cansó de esta situación y decidió dejar de realizar las tareas de matemáticas, por lo cual la profesora ha vuelto a citar al acudiente.

3. El individualismo como parte de la alienación

La escuela capitalista al reproducir las relaciones propias del capitalismo, reproduce el individualismo. El capitalismo, al convertir al obrero en una mercancía, que produce mercancías, y al ser esta la única condición para su supervivencia, inevitablemente lo condena a enfrentarse a otros hombres, en la despiadada competencia por la venta de su propia mercancía: su fuerza de trabajo. Y así, tal como en la producción el obrero reduce su capacidad de transformar la naturaleza, como parte esencial de su ser genérico, a la mera existencia individual, el joven estudiante se ve enfrentado solo a la actividad escolar y al proceso de aprendizaje, como parte de su preparación para salir a competir, solo, contra otros, en el mercado laboral. La escuela le recalca a cada paso que sus éxitos o fracasos académicos y futuros laborales dependen exclusivamente de él, de su inteligencia, su capacidad para aprovechar las oportunidades, su esmero, etc.

En realidad, el proceso de conocimiento humano nunca ha podido estar por fuera de la producción y, por tanto, no ha sido un proceso individual sino social. Pero la escuela cercena esta condición y mete a los jóvenes en la despiadada competencia del capitalismo, que no es más que la alienación del libre proceso de conocimiento. Los estudiantes, se ven enfrentados entre sí. ¿Quiénes son mejores?, ¿quiénes sobresalen sobre los demás?, ¿quiénes tienen la “capacidad” de surgir por encima de lo que sea?

Erika, narra que la directora de grupo siempre les insinuó que no debían establecer relaciones de amistad con los estudiantes del otro grupo. Les recalca que los otros eran groseros y malos estudiantes y que, en cambio ellos debían sobresalir y demostrar que eran los mejores. Esta joven analiza que esa actitud de la profesora de promover rivalidad, no era porque se preocupara de los estudiantes, sino por ella misma, para demostrar su buen desempeño y por su rivalidad con los otros docentes:

Es por ella misma, en el salón había gente buena pero mucha que no, y ella, siempre nos quiso mostrar como los mejores. Incluso el año pasado nos regañó porque nosotros habíamos decaído mucho, porque el mejor ICFES fue el del otro curso, de Diego. Sin embargo, ya no había tanta rivalidad y yo creo que era con el trato con Nubia, porque nunca ellos habían tenido un director de grupo que se llevara bien con ella, sino que hasta que llegó Nubia y ahí si nos juntaron. Porque por lo menos cuando se llevaron a los jóvenes para el examen del ejército, entonces ahí si nos dejaron a todas las niñas en el mismo salón, sabiendo que nada que ver nosotras con ellas, porque Marta siempre nos dijo que ellas eran groseras y gaminas, y todo fue por Nubia y Marta. Donde hubiera sido otro profesor le apuesto que nos dejan a nosotras en nuestro salón y a ellas en el de ellas y punto. Entonces, yo digo que eso no fue tanto por nosotros sino por ellas. Ella siempre trata de demostrarnos a nosotros que ella sí puede, y por eso es que ella es una buena ficha para el colegio.

Catherine cuenta la respuesta que le dio el profesor de comprensión de lectura cuando ella se solidarizó con dos de sus compañeros:

A Stella una vez se le olvidó una cartilla, ella sí las tenía todas. A mí me decía, su cartilla y yo le decía, no la traje y ni la pienso traer. Luego pasaba derecho y ni me las pedía. Entonces, a Stella se le olvidó una, ya llevaban como ocho, todas bien, y por una la dejó. Entonces ese día comenzó a leer los que se quedaban. Yo que nunca la traje pues obviamente me dejó. Y a ella que por una vez, la dejó. Todos comenzaron a alegar, todos perdieron, por ahí tres bobitos se salvaron y eso porque le lamían. Entonces, todos entramos a alegar. Y él: ¡usted no diga nada, señorita Catherine!, ¡usted no tiene derecho a decir nada!. Yo le dije: ¿Perdón? ¿Usted me está diciendo a mí que no tengo derecho a decir nada?. Y todos: ya va a empezar. No sé, todos me tenían como miedo a mí, o sea, miedo de la reacción que tomara ese señor. ¿Usted me está diciendo a mí que no puedo hablar? Usted está muy equivocado señor, aquí y donde sea yo tengo derecho a hablar y más si yo veo que se está cometiendo una injusticia. Y él: ¿estoy cometiendo una injusticia con usted?. Le dije: no. Entonces me grito: ¡cállese, no se meta, no es su problema!. Yo no me voy a callar, conmigo no, porque a mí su materia me importa muy poco, comprensión de lectura, me da risa su materia, pero con Stella, con Wilson, que le trajeron todo y por una vez, ¿usted los va a dejar?, al menos, déles un trabajo para que lo hagan, déles una oportunidad, pero, ¿dejarlos para final de año? ¡¿Stella perder una materia a final de año?!

La competencia producto de las relaciones capitalistas se reproduce entre los profesores. Por lo general, se presenta la competencia por lograr que el curso que dirigen y, al que se refieren como suyo (mí curso), se destaque sobre los demás en la disciplina y las buenas calificaciones y resultados en las pruebas del Estado. Esa preocupación tiene muy poco que ver con el bienestar de los estudiantes; por lo general, son los profesores más autoritarios y arbitrarios quienes se enfrascan

más abiertamente, en esta rivalidad. Lo que existe es un interés individualista de parte de estos profesores, de demostrar ante las directivas sus capacidades para controlar a los estudiantes y elevar sus notas. Con esto aseguran su permanencia en el colegio por otro año más. Consideran a los estudiantes como un capital propio para su provecho personal. De esta manera, las exigencias para que “sus estudiantes” sean buenos, siempre están anteceditas por expresiones como: “no me vayan a hacer quedar mal”; “yo me he sacrificado por ustedes, espero que ustedes me correspondan”; “no me vayan a defraudar”, etc.

No es solamente con respecto al conocimiento que la escuela promueve el individualismo. Cuando los estudiantes ante la arbitrariedad de profesores y directivas, manifiestan algún tipo de solidaridad con sus compañeros, inmediatamente se toman las medidas del caso para romperla y aislar a los jóvenes afectados.

Refiriéndose a la situación contada en el capítulo anterior, Erika recuerda que, cuando a sus compañeros no los iban a llevar al paseo supuestamente porque estaban borrachos, todos los del curso se unieron y no quisieron subirse a los buses, hasta que no los dejaran ir:

Entonces nosotros hicimos la fila ahí para que nos subieran a los buses. En eso llegó Helber, el profesor de física —en eso sí se lo agradecemos— y le comentamos a él. Entonces él: *¿pero, cómo así?, pues si están trasnochados pero como no van a ir.* Igual ellos ya habían pagado y el paseo era caro. Pues, relativamente caro, pues no para todos, pero para algunos, sí era caro, y entonces fue y habló con Marta. Luego llegó Isabel la coordinadora: *¡suban a los buses!* Y nosotros, que no nos subimos hasta que no nos digan si los van a llevar a ellos o

no. Y entonces, subió a todo el mundo a los buses y a nosotros nos dividieron por habernos quedando apoyando a nuestros compañeros. Y nos dividieron a todos en todos los seis buses. Imagínese como no nos iba a ofender y Marta en lugar de apoyarnos y decirnos: *no, pues hagámonos todos en la parte de atrás de un bus, así sea espichados*, en cambio nos dijo: *¡eso les pasa por apoyar a sus compañeros!*. Imagínese como no se va a sentir uno como un preso. Al final, Marta los dejó ir, pero de obligada, así como: *bueno toco, porque si no, no va ninguno y a mí es la que me regañan*. Pero así todos dispersos, en cambio los otros cursos todos contentos, cagados de la risa. Como no se va a sentir uno mal y cómo no se va a sentir como en una cárcel. Y es que ella no escucha las razones que uno tiene, sino las que ella dé: y, eso fue así, y no se las saca nadie.

Una forma que tienen los colegios para evitar que entre los estudiantes se genere una unión fuerte, la cual en ocasiones lleva a una complicidad y lealtad total entre los miembros de un curso, es desintegrar a los “cursos problemas”. En el colegio, cada año las directivas con la colaboración expresa de los profesores se dedican a disgregar a ciertos cursos del año anterior que mostraron esta complicidad y unión: nadie delataba a nadie, todos guardaban absoluto silencio a la hora de buscar culpables. También los jóvenes que tenían fuerte amistad entre sí y que cometían algunas faltas en el colegio, se les aplicaba la separación de curso y a veces de jornada, no siempre con la autorización de los padres. A pesar de la resistencia inicial de los jóvenes por continuar relacionándose con sus amigos, las condiciones de horarios, los llamados de atención de los profesores, etc., hacían que los lazos de amistad se fueran rompiendo; sólo algunos cuantos amigos, continuaban sus relaciones en espacios por fuera del colegio.

4. Las relaciones alienadas entre los hombres

El cuarto elemento de la alienación consiste en la creciente alienación de los hombres en sus relaciones mutuas. Este fenómeno constituye una parte integrante —y también una resultante— de la alienación del trabajo. Un individuo al alienar su trabajo y a sí mismo, inevitablemente aliena también a otros hombres. Esto es así, porque el vínculo libre entre los hombres sólo puede darse en lo que Marx llama la esencia humana, el trabajo productivo libre y conciente. Cuando el trabajo productivo se aliena, cuando los hombres se alienan de su propia actividad vital, alienan el resto de relaciones entre ellos:

Al enfrentarse el hombre a sí mismo, se enfrenta también al *otro* hombre. Lo que decimos de la relación entre el hombre y su trabajo, el producto de su trabajo y él mismo, vale también para la relación entre el hombre y el otro hombre, así como con respecto al trabajo y al objeto del trabajo del otro.

En general, la tesis según la cual se le enajena al hombre su ser genérico significa que un hombre se enajena al otro y que cada uno de ellos se enajena al ser humano.

La enajenación del hombre consigo mismo, sólo se realiza y se expresa en su relación con los demás hombres.¹⁷¹

Como ya he planteado, los jóvenes se comportan frente a los productos de su trabajo como “hacia objetos extraños, hostiles, poderosos”, que pertenecen a otro hombre, en este caso a los profesores y directivos; lo cual explica, en gran parte,

¹⁷¹ *Ibíd.* : 82-83

el comportamiento despreciativo de buena parte de los estudiantes frente a aquellos y frente al colegio en su conjunto.

Pero, como he insistido, la alienación no se da sólo en los jóvenes estudiantes. Debido a que la alienación es producida por las relaciones de producción propias del capitalismo, domina en los fundamental las actividades y formas de comportarse de la mayoría de los individuos. Los profesores, inmersos en estas relaciones de producción, también están alienados. Se supone que su trabajo lo desarrollan libre y voluntariamente, que tuvieron la libertad de escoger una profesión y ésa fue su opción. Ya veíamos cómo funciona la división social del trabajo. Pero, aunque algunos profesores se sientan a gusto siendo profesores y se confronten a diario para desarrollarse y aprender de su relación con otros y así desarrollar su actividad vital de una manera más conciente, se encuentran inmersos en las relaciones predominantes de la sociedad y son halados cada día por la fuerza alienante de estas relaciones. Ellos, quiéranlo o no, trabajan para otros. Requieren ser muy conscientes de esta situación para dar la lucha y, al darla, encuentran una gran resistencia al punto que corren el riesgo de ser marginados de su labor docente. Pero, en su mayoría, en la actualidad, los profesores han entrado de lleno a ser parte de estas relaciones predominantes y las reproducen en su trabajo, en su forma de relacionarse con los demás, en su concepción del mundo.

Los profesores no tienen argumentos claros para justificar su constante llamado al orden, dicen: “ésas son las normas del colegio y se deben cumplir”. Pero, ¿son

válidas estas normas?, ¿ayudan en realidad a la formación —y a qué tipo de formación— de los jóvenes?; muy pocos se responden estas preguntas. Sólo saben que su permanencia en la institución depende mucho de que las directivas los vean cumpliéndolas religiosamente.

La inestabilidad laboral que ha impuesto la globalización ha llevado a los profesores, especialmente de los “colegios privados de convenio” a una situación de tener que asumir sin mayor oposición todas las condiciones que los dueños de los colegios y las directivas establezcan, así vayan contra sus propios principios; esto ha profundizado mucho más el carácter alienante de sus trabajos.

En los estos colegios, los profesores catalogados por las directivas como “problema”, son aquellos que tienen una actitud irreverente y crítica frente a la enseñanza y la realidad y que promueven un tipo de relación con los jóvenes estudiantes y sus padres por fuera del autoritarismo. Se considera un “buen profesor” aquél que se pone incondicionalmente del lado de las directivas, que realiza todas las actividades que las directivas deciden, el que mantiene una relación distante con los jóvenes, pues se supone que lo contrario genera indisciplina e irrespeto por parte de los estudiantes, y que cumple juiciosamente con todas las “formalidades” que el colegio le impone: por ejemplo, en algunos colegios deben presentar a final de mes el planificador con las actividades realizadas cada día, para que sea pagado su sueldo. Por falta de tiempo, éste generalmente se llena un día antes del pago, inventando actividades y tiempos para hacerlo cuadrar. En otros colegios, los profesores deben ocupar parte de su

tiempo en preparar actividades que sólo sirven para “justificar su salario”, consecuencia directa del trabajo alienado, según Marx:

[E]l salario, con el que se remunera el producto, el objeto del trabajo, el trabajo mismo, no es sino una consecuencia necesaria de la alienación del trabajo, y, por otra parte, en el salario el trabajo no se revela como fin en sí, sino como instrumento del salario.¹⁷²

Así lo entiende Erika, una exalumna del colegio; se refiere a las dos más antiguas profesoras del colegio:

Yo: ¿Qué es ser buena ficha?

Erika: En el sentido de que las directivas no se tienen que preocupar tanto de todos esos eventos sino es Marta, y no sé por qué ella, si ella se complica tanto. Usted viera en un evento de esos, ¡uy! Esa señora, como que uno le decía tanto y nada le cabía en la cabeza, por estar preocupada por todo, pero al mismo tiempo no podía ocuparse de nada. Entonces eso es una buena ficha, que les esté organizando todo. Y Nubia también. Marta es como muy posesiva, ella quiere ver todo perfecto y por eso es que ella lo hace todo. El día del profesor supuestamente lo celebramos nosotros pero todo fue ella. El año pasado les hicieron un almuerzo, e incluso, la comida la pidió fue ella, nosotros no hicimos sino pagar, supuestamente era un regalo de nosotros. Por eso digo que es una buena ficha para ellos. Marta estaba bajo el mandato de las directivas, usted no, usted se dedicaba a dar su clase y punto y como usted daba su clase, con su ideología, como usted piensa que deben ser las cosas. En cambio Marta hace las cosas pero en base a lo que ellas le manden.

Porque ni incluso con Alejandro que parece que ellas también lo tenían ahí, pero tampoco pudieron, y él se fue. Cuando él se supone que podría ser una buena ficha. Tampoco se dejó manipular. En cambio Marta y Nubia sí, o la ideología de ellas era muy parecida a las directivas.

¹⁷² Ibíd.: 86

Como mencioné anteriormente, el lenguaje de los profesores también refleja las relaciones alienadas entre ambos. Es muy común que aquellos consideren a los estudiantes como una propiedad: “mis estudiantes”, “a los míos los trato duro”, “mis niños”, etc. Pero, además, que por esta razón se atribuyan el derecho a decidir sobre su voluntad y de esta manera los invisibilicen como seres humanos, objetalizándolos, cosificándolos. Las relaciones entre profesores y estudiantes se basan en la objetalización del alumno. Son una cosa a la cual se le puede dar el trato que el propietario considere. Esta relación se enmascara bajo el pretexto que a su corta edad, los estudiantes no están capacitados para pensar y decidir por sí mismos, por lo que requieren que otros (los sujetos) decidan sobre ellos. Es una consecuencia propia del capitalismo, en el que las relaciones entre los hombres se dan bajo la objetalización: el obrero frente al patrón; la mujer frente al hombre; las minorías nacionales frente a la sociedad dominante; los negros frente a los blancos, etc.

Ni siquiera en las actividades llamadas *extra-académicas* que se realizan en el espacio escolar o por fuera de él, pero en el que se relacionan *voluntariamente* profesores, directivas, alumnos y, a veces, padres de familia, se rompe la alienación. En apariencia, estas actividades como las celebraciones del día del profesor, el día del alumno, el día de la mujer, etc., rompen la rutina, distensionan las relaciones profesores-estudiantes y generan un ambiente de igualdad. Pero la realidad es otra. Como Marx lo planteó la fuerza de la alienación no desaparece

por la simple voluntad de los individuos, al basarse en las relaciones de propiedad sólo puede transformarse en la medida que estas relaciones se transformen:

“El poder social, es decir la fuerza de producción multiplicada que nace por obra de la cooperación de los diferentes individuos bajo la acción de la división del trabajo, se les aparece a esos individuos por no tratarse de una cooperación voluntaria, sino natural, no como un poder propio, asociado, sino como un poder ajeno, situado al margen de ellos, que no sabe de dónde procede ni a dónde se dirige y que, por tanto, no pueden ya dominar sino que recorre, por el contrario, una serie de fases y etapas de desarrollo peculiar e independiente de la voluntad y los actos de los hombres y que incluso dirige esta voluntad y estos actos”¹⁷³

Esta alienación, además de ubicársela en la subjetividad del trabajador, es explicada a partir de la división social del trabajo...Lo que se exterioriza o aliena no son ya solamente las cosas producidas o el trabajo como actividad del individuo, sino las actividades sociales plasmadas en un poder social y material, “el comportamiento histórico creado hacia la naturaleza y entre los individuos; , previo y relativamente exterior a cada individuo.”¹⁷⁴

Veamos cómo se manifiesta estas relaciones alienadas en la actividad “extraescolar” del día del profesor.

4.1. La celebración del día del profesor.

¹⁷³ Marx, 1976: 24-25

¹⁷⁴ GARCÍA BARCELÓ, Abel. De los “Manuscritos” a “El Capital”. Introducción a los Manuscritos económicos y filosóficos de 1844. Ediciones Arca de Noe.

El Día del Profesor, un día ansiado por muchos docentes que aún creen que los alumnos deben “recompensar” por obligación su ardua labor. Este día, como el resto de los días de celebración, es la rutina de cada año, enmarcada en la “reconciliación” profesor-alumno, para hacer parecer que existe una relación equitativa entre ellos. A simple vista, parece que este día los alumnos dejan su invisibilidad pues son los encargados de “organizar” la celebración a sus profesores; pero las relaciones de objetalización no desaparecen simplemente por ocultarlas con un velo de reconciliación. Los alumnos simplemente son ejecutores de las órdenes, ya sea disfrazadas o explícitas, de los profesores para que cumplan “con su deber” de festejar.

En el colegio se tiene como costumbre que cada alumno dé una cuota (para el año 2002 fue de \$500) para realizar un desayuno y un almuerzo colectivo a los profesores, en el que por supuesto no se encuentran invitados los estudiantes (excepto los del Consejo estudiantil, quienes son los encargados de presionar a los demás para que den la cuota). Para recoger esta cuota, que supuestamente es voluntaria, se utilizan métodos bastante persuasivos —o, ¿coercitivos?—, que van desde largos sermones sobre la importancia de la labor de los docentes, lo “mal” que se sentirían si no se les hace nada en su día, etc., etc., hasta otros, como el que utilizó la coordinadora de la tarde yendo a un curso que no había recogido lo suficiente para regañarlos por su falta de colaboración y “amor” a los profesores.

Cuenta la directora de grupo que los estudiantes del curso, al ver la furia de la coordinadora, comenzaron angustiados a buscar entre sus bolsillos las monedas que tuvieran para reunir los 500 pesos. Varios de estos niños viven en los barrios de “la loma” (Potosí, Sierra Morena, Jerusalén, etc.) en unas condiciones gravísimas, como lo atestigua la misma directora de grupo, por lo que para ellos \$500 resultan siendo un alto sacrificio. Pero esto no le interesó a la coordinadora, que tiene la lógica democrática: ¿si los otros dan, por qué estos no?. No bastando con esto, la coordinadora, además, hizo salir del salón a la profesora para obligarlos a organizar la celebración que cada curso debe hacerle a su director de grupo. La profesora cuenta que escuchó el sermón: *¿acaso ella no se ha esforzado todo el año por enseñarles a Uds.?, ¿acaso no se los ha tenido que aguantar durante el año? ¿Cómo no van a festejarle?*

Apenas se fue la coordinadora, la profesora entró al salón y les dijo que no se preocuparan, que no había ningún problema, que con sólo estar reunidos charlando era suficiente celebración. Pero los niños, sintiéndose muy mal, le dijeron que ellos le organizarían una celebración. Más tarde, la coordinadora buscó nuevamente a la profesora y le llamó la atención: *“déjelos que le organicen algo, no sea boba”*.

A los jóvenes del Consejo estudiantil, les toca encargarse de la celebración general; sin embargo, la profesora de sociales es la encargada de ellos y, en últimas, es la que decide cuánto, cómo y qué se va a hacer para la celebración. No actúa como colaboradora de los jóvenes, sino de manera autoritaria exige a

cada uno la cuota: *¡Ortiz, me debe la cuota!, ¡Mijita, acuértese de la platica antes de salir a descanso!*, y, al “poner a marchar” a su ritmo a todo el Consejo estudiantil, hace que éste actué como su propio eco.

Como ya se mencionó más arriba, no solo los estudiantes deben dar una cuota para desayuno y almuerzo sino, que deben realizar una celebración privada a su director de grupo. Faltando un día, la profesora de sociales me dice que dos cursos no quieren celebrarle el día a su director de grupo y que va a ser necesario hablar con ellos para obligarlos a que le hagan algo. No se detiene un momento a pensar por qué no lo quieren hacer. Tal vez la razón sea que los profesores no les han ofrecido nada que los inspire a celebrarles algo. Como es una obligación de los alumnos, quien no lo hace está infringiendo las normas y por tanto debe ser señalado y criticado.

La profesora reúne en el descanso a los líderes de uno de los grupos disidentes y en medio de regaños los “convence” que deben celebrarle algo a su director, así hayan tenido algunos inconvenientes con él. Los alumnos, a regañadientes, resuelven preparar la celebración.

De otro lado, los comentarios de los profesores en los corredores y en la sala de profesores son bien dicientes: el profesor de educación física les dijo a sus alumnos que así como él les había enseñado a hacer un cuadrito para que el día de la madre se lo entregaran a cada una de sus mamás, así mismo esperaba que se manifestaran el día del profesor (aunque lo dijo en tono de risa, y tal vez no lo

haya hecho realmente, lo cierto es que de todas formas deja ver la relación de mercantilismo que es propia de todos los días de celebración: “yo te doy en este día, para que tú me des cuando el mío). Otros profesores hacían comentarios sobre los regalos: *ojalá me regalen algo que sirva, no esos cachivaches que siempre regalan.*

A la entrada del colegio, los vendedores de flores marchitas atrapadas en plásticos de corazones se apresuraban a venderle a los estudiantes cada flor a mil pesos para que cumplieran con un detalle. Este mercado fue el mismo que se vio el día de la mujer, el día del amor y la amistad del año pasado, etc.,etc.

Aunque quienes están detrás de toda la celebración son los propios padres de los estudiantes, quienes dan la plata, compran los regalos, etc.,etc., no se los menciona, los profesores no les agradecen en lo más mínimo, puesto que, a la par con los estudiantes, resultan siendo fantasmas en la escuela, a quienes sólo se tiene en cuenta para darles quejas de sus hijos o para entregarle notas cada cierto tiempo.

La escuela reproduce en estas celebraciones los valores predominantes en la sociedad. La mercancía como el dios omnipresente y omnipotente que crea todas las relaciones sociales y las regula se hace presente acá bajo el manto de la conciliación de los protagonistas y del amor mutuo, que en realidad muy poco existe. “Yo te doy, tú me das”, es la lógica general que mueve a cada uno de los

protagonistas, sin que muchas veces estos sean concientes completamente de esto.

Esta relación rige los propios sentimientos de las personas, impone actuar para quedar bien con las reglas establecidas, así no se quiera. Es fácil para la escuela hacerlo, solo bastan palabras, discursos permanentes profesor tras profesor, notas, influencia de los padres, etc., para que cualquier espíritu sincero y espontáneo que puedan tener los jóvenes se vaya moldeando hasta alcanzar las más altas cumbres de la hipocresía cuando llegan a los grados superiores. Cuando un joven espontáneamente declara su rechazo a ciertos métodos, profesores o contenidos de la escuela, automáticamente toda la escuela responde para ponerlo en su lugar. No hay lugar para el disentimiento de pensamiento y sentimientos, ni siquiera en las cosas que supuestamente se hacen por “voluntad propia”, como es la celebración del día del profesor.

Capítulo 6
A ÉSE LO VEO CON UN GORRITO,
OPRIMIENDO BOTONES EN UN ASCENSOR
Educación para la globalización

Al final de año 2001 un estudiante de grado 11 llevaba todas las materias perdidas. Con una semana de recuperaciones, alcanzó a pasar algunas materias, pero continuó perdiendo ciencias, sociales y cálculo. En filosofía no le fue posible alcanzar siquiera los conocimientos mínimos. Para hacerlo recuperar, la coordinadora me pidió que le colocara una evaluación para que la resolviera en la casa y me la trajera al lunes siguiente, fecha en la que ya no había más tiempo para recuperaciones. El joven llegó con la evaluación y ninguna de las respuestas que escribió tenían correspondencia con la pregunta. Parecía que el estudiante en 11 años de escolaridad, ni siquiera había logrado una mínima comprensión de lectura. ¿Qué hacer?; fui a hablar con la coordinadora, que estaba muy atareada por la cantidad de jóvenes que no alcanzaban los logros mínimos. Debía ajustar el 5% máximo que exige el ministerio.

Me dijo: *“mire profe, yo veo a ese joven con un gorrito, sentado en una silla dentro de un ascensor oprimiendo botones, esa es su realidad, no da para más, ¿entonces para que fregarlo ahora? Páselo profe”*.

Me sorprendió mucho la “franqueza”, pero más el cinismo de la coordinadora. En momentos críticos, donde tiene que tomar decisiones que afectan el futuro de la institución (ella además de ser coordinadora, es la hermana de una de las propietarias del colegio), el discurso repetido por ella, de que todos con esfuerzo personal, independiente de su condición, pueden salir adelante, es confrontado con la realidad y echado por ella misma, a la basura.

Yo no soy capaz de hacer eso, le dije. Ella continuó ofreciéndome hasta la manera de hacerlo: *“mire, suba y, sin mostrarle la evaluación, dígale, a la vez que va chuleando las respuestas: ah, si ve que sí podía, Valencia, es sólo hacer el esfuerzo”*. Por más “empujones” que los diferentes profesores dieron a este joven para que se pudiera graduar, finalmente fue parte del 5% de repitentes.

Otra estudiante del otro 11, perdió tres áreas al finalizar el año académico. No se podía graduar, por lo que se le aplazó la entrega del cartón hasta el siguiente año, en el que tenía todo el tiempo para recuperar lo perdido. Al siguiente año se presentó para recuperar las materias, entre ellas, filosofía. Como los profesores no disponemos de mucho tiempo para dedicarle a los alumnos del año anterior, la cité para una hora que tenía libre los viernes. Inicialmente la puse a consultar sobre lo que se ha denominado época moderna, para poder contextualizar la filosofía de este período. El viernes siguiente la joven me trajo un trabajo que parecía una colcha de retazos. Extrajo párrafos o frases de diferentes libros y los fue uniendo hasta formar un escrito que no tenía ninguna coherencia lógica. Al tratar de

sustentar el trabajo decía frases sin conexión, confundía los hechos en el tiempo, no presentaba un mínimo nivel conceptual. Al darme cuenta que confundía la temporalidad de los diferentes hechos, le pedí que trazara una línea de tiempo y ubicara el período que buscaba explicar, señalando los hechos que mencionaba sobre esa línea. Consideré que era una forma de ayudarle a organizar el pensamiento. Le expliqué cómo hacerlo y le dejé la tarea para los siguientes 8 días. El viernes siguiente llevó la línea de tiempo, pero los números que indicaban los siglos estaban en desorden, tampoco logró ubicar los hechos en el siglo correspondiente, por ejemplo, ubicó el descubrimiento de América en el espacio señalado por ella como XVIII. Indagando, me di cuenta que la joven no manejaba números romanos, así que no conocía, que “V” es 5 o “X” es 10, mucho menos que XVIII es 18. Por el momento, obvie los números romanos y le pedí que trabajara con nuestra numeración, descubrí que no sabía cuántos años hacen un siglo. De esta manera, consideraba que el siglo 17 tiene 17 años, el siglo 18 tiene 18 años y así sucesivamente. Tales conocimientos los había debido adquirir en primaria; durante 6 años más, tuvo que haber reforzado su conocimiento con el tema de sociales, en el cual necesariamente se debe hablar en términos de siglos, años, etc.; pero llegó a grado once sin siquiera esos conocimientos básicos. Los profesores de las otras materias se quejaban porque ni siquiera sabía sumar. Como a Valencia, también la coordinadora me pidió que la pasara; nuevamente le afloraron las razones: *“ella ha insistido bastante, ha venido durante más de 4 viernes a recuperación, por lo menos se nota que tiene interés, además, ella va a estar parada en un almacén del Tía, o de muchacha del servicio, ¿para qué negarle el cartón?”*

Como lo expliqué en el capítulo 3 sobre políticas educativas, en la actualidad la orientación para la formación de la mano de obra no consiste en la especialización ni tampoco en formar con conocimientos generales a un nivel de profundidad. Por el contrario varios documentos de la Secretaria de Educación del Distrito¹⁷⁵, así como documentos del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, han coincidido en afirmar que un problema grave que aumenta el desempleo es que los jóvenes se encuentran “sobre-educados” en relación con las necesidades de los empleadores.

Las competencias básicas y conocimientos mínimos desarrollados en el “sistema de logros”, implantado en las últimas reformas, sirven para minimizar los conocimientos y comprensión crítica de la realidad que se le ofrecen a una inmensa masa de jóvenes. Como lo señalé en la sección *Competencias básicas: preparación para la explotación*, la realidad de América Latina y particularmente Colombia, es que la gran mayoría de jóvenes que salen de los colegios populares deben dedicarse a buscar trabajo como temporales o a la economía informal, muy pocos son los que ingresan a la educación superior, porque sus conocimientos y resultados en el ICFES no son suficientes para adquirir un cupo en las universidades públicas, pero principalmente porque los costos económicos del estudio se salen de las posibilidades de sus familias.

¹⁷⁵ Plan Sectorial. Secretaria de Educación Distrital. Bogotá, 1998-2000, p. 21.

Así lo entiende Dieterich:

[E]l capitalismo actual se caracteriza por una proliferación acelerada y generalizada de un exorbitante desempleo y subempleo que oscila entre el 7 y el 25 % en el Primer Mundo y el 30 y 75% de la PEA en América Latina. La situación actual del empleo contrasta 'de un modo radical con la del periodo 1950-1973' observa preocupadamente la Organización Internacional del Trabajo (OIT), 'en el cual el pleno empleo fue una realidad en los países industrializados y la mayoría de los países en desarrollo tuvieron un crecimiento constante de la producción y del empleo en el sector estructurado'

Desde el punto de vista del capital, esa población precaria, esa población superflua, económicamente inviable, cuya educación no reditúa beneficios sino costos para los amos de la sociedad global: reduce en consecuencia, la importancia de los sistemas educativos formales *generales*.¹⁷⁶

En el "colegio privado de convenio" estudiado, por ejemplo, de una promoción de aproximadamente 150 estudiantes en el 2001, al siguiente año, solamente 4 se encontraban realizando estudios universitarios y otra pequeña cantidad ingresó a realizar algún curso en una institución técnica. La inmensa mayoría de los exalumnos, debió dedicarse a la economía del "rebusque" o quedarse sin realizar ninguna actividad, mientras conseguían un empleo.

En una corta encuesta que realicé en los dos cursos de grado 11 al finalizar el año 2002, a la pregunta: ¿Qué expectativas reales tiene usted para el año 2003?,

¹⁷⁶ DIETERICH, op. cit.,: 95

de 71 estudiantes, 30 contestaron que iban a estudiar, 70% de ellos contestaron que harían un curso de enfermería, sistemas, criminalística, mecánica entre otros, el resto contesto, que estaba haciendo la vueltas para ingresar a una universidad pública; 26 contestaron que querían trabajar para poder estudiar, 5 contestaron querer trabajar porque no tienen plata para el estudio, 3 dijeron querer hacer curso de suboficiales, 5 prestar el servicio militar, dos no contestaron.

Sin embargo, pasado un año de haber salido de once, una buena parte de los jóvenes se encuentra en su casa, desempleados, realizando trabajos esporádicos, en las ventas, construcción o ayudando en tiendas, panaderías, etc., que atienden sus padres y sin tener posibilidades de estudio. Sólo el 10% de estudiantes que salieron en esa promoción lograron ingresar a la universidad. Ocho de las jóvenes que en la encuesta contestaron que iban a estudiar o trabajar para poder costearse sus estudios, en este momento ya son madres y se encuentran en sus casas sin estudiar ni trabajar.

Por eso, cuando la rectora del colegio les decía a los jóvenes: *“Si uno se propone salir adelante lo puede lograr”*, los mismos estudiantes recibían estos consejos con escepticismo y algunos profesores también guardábamos un celoso silencio. Sabíamos que eso no es cierto, que no bastan buenas intenciones para estudiar y conseguir un trabajo aceptable. Sabíamos que en las condiciones sociales y económicas actuales es mucho más difícil para los jóvenes hacer realidad sus anhelos de “ser alguien en la vida”.

En reuniones de pasillo e informales, ella misma comentaba que la mayoría de los jóvenes que salieron del colegio en años anteriores estaban sin hacer nada, y que varios no eran vagos ni despreocupados del estudio como para decir que se debía a esto. Varios exalumnos fueron a visitarme al colegio durante el año 2002 y me comentaban que estaban “midiendo calles”, pues no habían logrado reunir plata para entrar a la universidad o a un instituto técnico y no habían conseguido un trabajo estable que les proporcionara una entrada seria. Me contaban de Carlos el joven que quería estudiar música y que por la situación familiar debió irse a trabajar al Caguán en una bodega pero no duró sino un mes pues la zozobra de la guerra no lo dejó continuar y llegó nuevamente a Bogotá a trabajar de mensajero y realizar una carrera técnica. De Juan Carlos, el joven burlón y recochero, a quien vieron por el Quiroga con un overol caqui y un gran termo a la espalda, recorriendo calles para vender tintos. De Johana, una de las mejores estudiantes del colegio, que quedó embarazada al finalizar el año, por lo que se le frustraron sus sueños de entrar a la Nacional, y que en ese momento se encontraba buscando trabajo en cualquier almacén de ropa o calzado. De Miller, quién durante todo el tiempo creyó o nos hizo creer que se iba para la Marina a hacer la carrera, y que por los altos costos de matrícula, uniformes, etc., debió resignarse a trabajar como mensajero de Transmilenio. De Nidia, quien entró a estudiar finanzas en la Escuela de Administración Pública pero que solo aguantó un semestre por los altos costos y que luego de pelearse con su mamá debió irse de muchacha del servicio a Girardot. De María, quien se pagó sus estudios secundarios vendiendo dulces a la entrada de Casa Linda y trabajando de aseo en un edificio una vez por semana, y que luego de un año de graduarse,

continuaba en esa misma condición. De Jeisson, el físico-culturista que se ofreció para ser soldado contraguerrilla, porque decía que eso daba plata. Sólo algunos pocos lograron entrar a la universidad.

1. ¿Hacia donde apunta la promoción automática?

En una ocasión, la profesora de inglés, basada en el argumento de que al final a los jóvenes hay que pasarlos independientemente de su desempeño durante todo el año, me explicó, para persuadirme de adoptarlo, el método de evaluación que emplea:

Yo sí no me estreso con estos chinos. En últimas, gústenos o no, tenemos que pasarlos a final de año. Mire profe, haga una lista con el nombre de todos los del curso y a medida que se porten bien en el salón, que hagan un aporte, que traigan la tarea, vaya colocando positivos; a la vez, cuando la situación sea inversa, cuando cometan faltas de disciplina, no traigan la tarea, sean irrespetuosos con usted, coloque negativos; finalizada la veintena, cuente; si el estudiante tiene más positivos que negativos, pasa los logros, a la inversa, pierde.

Aunque sus defensores argumentan que la promoción automática apunta a disminuir la deserción escolar y a desarrollar un tipo de evaluación que se oponga a los métodos coercitivos que han predominado en la educación, más bien ha sido un mecanismo clave en la racionalización del gasto público, al disminuir la inversión que para el Estado representan los estudiantes repitentes en los colegios públicos y privados subsidiados. Hace parte de las *orientaciones* que al respecto ha trazado el Banco Mundial como parte de su política de descargar a los Estados

de América Latina de las obligaciones en cuanto a la educación, la salud, la vivienda, etc.

Pero, además, la promoción automática no ha logrado acabar con la deserción escolar, puesto que su causa no es principalmente la repitencia sino las condiciones socio-económicas de las familias y la grave crisis social. Según datos del propio Ministerio de Educación Nacional, en 1999 se matricularon en todo el país 9'790.525 alumnos, pero de estos abandonaron la escuela 656.000 (6,7%). En el año 2001, en sólo Bogotá se quedaron sin poder ingresar a estudiar 122.000 niños, de los cuales 85.000 eran de estratos uno y dos; de los que ingresaron, 63.000 abandonaron las aulas en el transcurso del año. El 37% argumentó que no podía pagar los costos escolares y el 21% argumentó que “no le gustaba” la educación y prefería salir a trabajar para ayudar a sus padres¹⁷⁷.

Tampoco la promoción automática ha logrado hacer que los jóvenes aprendan “porque quieren y no porque les toque”. Al no haberse transformado las relaciones sociales predominantes en la escuela, reflejo de las relaciones de producción de toda la sociedad, este cambio lo único que ha traído son consecuencias negativas para los jóvenes y sus familias.

Una consecuencia ideológica que se ha venido dibujando luego de 16 años de haber implementado la promoción automática es la imposición de una mentalidad

¹⁷⁷ Datos tomados de: Los desertores de la escuela. En: EL TIEMPO, Martes 8 de octubre de 2002, p. 2-8

facilista y conformista, tanto en los profesores como en los jóvenes. Se ha impuesto la falsa idea de que no hay que esforzarse mucho para conquistar lo que se quiere y que finalmente haciendo lo mínimo se consigue lo mismo que haciendo lo máximo. Esta forma de actuar en la escuela frente al conocimiento, particularmente por parte de los jóvenes, repetida por años y comprobada en la práctica en la medida en que se pasa de nivel sin mayores esfuerzos, ha ayudado a generar en la juventud una actitud frente a la vida de: “vivir para disfrutar el momento”. Y esto lo refuerzan con los mensajes que a diario reciben de los medios de comunicación y del ambiente. Es decir, el pragmatismo ha penetrado la forma de actuar y pensar de la juventud.

Una profesora de la Universidad Pedagógica, que trabaja como coordinadora y profesora de lenguaje en un colegio privado, lo analiza así: *“Ha habido una intención premeditada en esto de la promoción automática. Todo ha sido establecido para generar en la juventud una mentalidad hedonista, que pierde cualquier espíritu de sacrificio y lucha y que tiene como dios, el placer. Todo lo que causa placer inmediato, es bueno y sirve, al contrario, lo que implica trabajo, esfuerzo, constancia, es rechazado, porque de por sí se supone que es malo”*¹⁷⁸.

Sin embargo, como la realidad que viven los jóvenes cuando salen del colegio no es tan placentera, ni fácil, el choque que se genera en ellos es muy fuerte. Al punto que muchos añoran la vida del colegio, la tranquilidad con que vivían la vida,

¹⁷⁸ GONZÁLES, Blanca. Docente de Licenciatura en Educación, UPN. Comunicación personal, Bogotá, 7 de abril, 2004.

y muchos desearían poder volver a ser estudiantes. No se sienten preparados para afrontar las dificultades, pero además, consideran que mientras menos riesgos se tomen, mientras menos “problemas” se tenga que afrontar, mientras menos compromisos se adquieran, etc., se vive mejor.

Unos de los estudiantes que más tuvieron problemas dentro del colegio, por su actitud irreverente dice:

Ernesto: Pues, yo salí apto para la policía, para irme con esos manes, pero entonces yo me les escabullí. Si me quieren que me cojan. No, me dio cobardía, yo que voy a ir por allá. Yo me escondo hasta que pase todo, paila yo no fui capaz.

Yo: ¿A usted también ya lo llamaron?

Carlos: Pues yo tuve un problema allá, precisamente el día de las...

Ernesto: Mejor dicho, Carlos se puso a peliar y le toca irse ahora de remisó.

Carlos: No, pues el man me tiene como remisó allá pero entonces yo puedo hacer las vueltas de nuevo, pero no me dan ganas. Pero igual, ese día tuve fue problemas con un mayor.

Ernesto: Era un sargento, el sargento Gonzáles.

Carlos: El man por allá nos estaba insultando y pues...

Ernesto: A ganar de militar.

Carlos: Sí. Pues uno sabe qué son. Sí, se sabe que son así.

Ernesto: Además, es que es como paradójico, como extraño, uno no está enseñado a recibir ordenes y llegar a allá a recibir. No, eso ya es un cuento pa' grandes (Risas)

Yo: ¿Cómo definirían entonces la vida en colegio?

Carlos: “Nuestra salvación” (Risas)

Ernesto: A mí me gustaría seguir estudiando. Volver al pasado. Que me mantengan dos años más, yo que sé. Que no me exijan nada en la casa. Yo les digo a los pelados, que aprovechen eso, que encuentren amigos, que se relajen, que no echen eso en saco roto. Que la disfruten, que pelien. Porque al fin y al cabo, a uno eso sí lo marca. Pero no porque extrañemos las clases, extrañemos los profes, extrañamos el ambiente, extrañamos darnos papelazos, la viejas,

Carlos: Claro, todo eso se extraña, las peleas por las onces, las pelea de los demás compañeros y uno burlándoseles ahí. O sea, lo que dicen que el colegio es un segundo hogar, pues sí, pero por los amigos[...]

Ernesto: Que no sean malas leches con nadie. Que si caminan por todo el salón y se hacen amigos de todo el mundo, mejor. La vida del colegio es lo más bacano que puede haber. A mí sí me gustaría poder volver a estudiar, al menos en la universidad, porque no hay día en que uno no ría, en que uno la pase chimba, en que hasta usted peliando la pase bacano. No hay palabras para describirlo, es un segundo hogar con los amigos; que siempre la cagan las normas estúpidas, pero es chimba. Nosotros nos pasábamos por la galleta todas esas normas. Nosotros dimos ejemplo, rebeldía pero chimba. Tipo Homero Simpson, gozándose la vida.¹⁷⁹

Otra consecuencia relacionada con la anterior ha sido el bajo nivel académico que tienen los jóvenes de los sectores populares cuando llegan a los grados superiores. Sin importar el desempeño académico, el 95% de los estudiantes de un salón debe ser promovido al nivel siguiente. Este es el promedio decretado por el MEN con el decreto 230 del 11 de febrero del 2002, que legalizó lo que en la práctica venía funcionando en los colegios desde el año 91, cuando el Presidente Gaviria, con su Plan de Apertura Educativa, no sólo mantuvo la promoción automática, sino que la extendió a toda la educación básica.¹⁸⁰

Con este decreto, el Ministerio de Educación trazó claramente los parámetros de evaluación en los colegios. Continuó con la orientación de realizar la evaluación a partir de indicadores de logros, basada en el juicio subjetivo del profesor. Se reafirmó que la evaluación debe realizarse conforme a la escala de E (excelente),

¹⁷⁹ Apartes de reunión de investigación, Bogotá, 17 de abril, 2004.

¹⁸⁰ Véase SARABIA, Henry [et. al.] Evaluación Escolar y Promoción. Bogota: Centro de Estudio del Trabajo, [s.f.], p. 4.

para aquéllos que tienen un desempeño alto; S(sobresaliente), para los que tienen buen desempeño; A (aceptable), aquellos con desempeño regular; I (insuficiente), que indica un desempeño bajo y D (deficiente), para desempeño muy bajo. En el colmo del idealismo, se considera que este tipo de escala, al contrario de la conformada por números, logra medir cualitativamente el conocimiento de los jóvenes, como si con cambiar la forma, el contenido se transformara mecánicamente.

Los dos últimos niveles de la escala se consideran como pérdida de los desempeños, sin embargo, solamente pierden: aquellos alumnos que, en tres áreas¹⁸¹ o más, obtengan I o D, aquéllos que durante dos años consecutivos de educación básica hayan obtenido valoración final I o D en las áreas de matemáticas y lenguaje y, por último, aquéllos que dejen de asistir injustificadamente al más del 25% de las actividades académicas durante el año escolar.

En once años de escolaridad una buena parte de los jóvenes de los colegios populares no adquieren ni siquiera los conocimientos básicos que debería otorgar la escuela básica: los conocimientos en lecto-escritura apenas sí les sirven para deletrear, leer instrucciones y textos cortos, pero muy poco para analizar y sintetizar textos con un grado de complejidad. La mayoría de los estudiantes, cuando llegan a once, tienen una muy baja capacidad de análisis y abstracción.

¹⁸¹ Las áreas son compuestas de materias, así el área de ciencias se compone de biología, química, física, educación ambiental. Para que el joven pierda el área debe perder más del 50% de las materias del área.

Les cuesta bastante dificultad expresar sus ideas de manera oral o escrita. Poseen bases elementales de inglés y poseen habilidades básicas del manejo de algunos programas de computación. Los conocimientos en química, biología, física, historia, son muy fragmentados y no les permiten tener una claridad global del funcionamiento de la materia y la sociedad. Algunos autores han denominado este fenómeno como *analfabetismo funcional*.

2. Alcanzar los logros o adquirir conocimiento: no es lo mismo.

El sistema de logros se desarrolló para remplazar el proceso de aprendizaje y de evaluación que transmite y mide unos conocimientos memorísticos y repetitivos. La frase “saber desenvolverse en el contexto” ha sido la guía para esta propuesta que se concretó en Colombia en los años 90.

Según Murillo, *“los logros son expresiones que muestran lo que esperamos realice nuestro estudiante, no sólo con el conocimiento (por ello no es un objetivo instruccional), sino por sí mismo, como acción frente a las condiciones que el entorno le impone”*¹⁸². El segundo aspecto señalado por el autor, es el que más interesa en esta orientación. Los conocimientos generales y específicos de las distintas áreas quedan en segundo plano, puesto que se considera que lo más

¹⁸² MURILLO ORTIZ, José Francisco. De las áreas a las competencias ¿Horizonte de la educación del futuro? En: Revista Magisterio, Bogotá, N° 003, Junio-Julio 2003, p. 33. (El autor en el momento del artículo, se desempeñaba como Coordinador de la comisión de educación de los Hermanos Maristas de Colombia).

importante es que el estudiante gane en unas destrezas, habilidades y actitudes que lo lleven a ser competitivo en el mercado laboral:

El enfoque de evaluación cualitativa[...] descarga sobre el individuo la responsabilidad de adquirir los conocimientos si los considera necesarios. Éste puede incluso optar libremente por rechazar los conceptos e información que brinda la escuela.

Hace énfasis solamente en el método, porque desprecia el aspecto central de la transmisión, que es el conocimiento. Lo importante para esta teoría no es qué debe aprender sino cómo aprende el estudiante, cuando lo desee para dejarlo a su propia iniciativa y a su propia voluntad.¹⁸³

Esta propuesta de trazar el proceso de conocimiento por logros, midiendo fortalezas y debilidades para ir evaluando *individualmente* el progreso de cada estudiante y sus respectivas inclinaciones y gustos, aparenta que por fin la escuela comenzó a romper la separación entre la actividad desarrollada allí y los intereses objetivos de los jóvenes y sus familias; si esto fuera real, implicaría que los jóvenes han comenzado a sentir gusto por el proceso de aprendizaje, pues estaría acorde con sus expectativas y necesidades reales de formación integral y, por tanto, comenzaría a desaparecer la alienación propia de la educación burguesa.

Sin embargo, como veremos a continuación, lo que se presenta en la realidad es una mayor alienación en el proceso de conocimiento y un énfasis en el adiestramiento.

¹⁸³ SANABRIA, op. cit., :10

Así funciona en la práctica:

Durante todo el año escolar se mantiene un tira y afloje de profesores y estudiantes, por “alcanzar los logros”, pero no necesariamente esto implica que los jóvenes en este proceso adquieran un conocimiento integral de cada materia.

El profesor debe trazar unos logros e indicadores de logros para cada período; se supone que estos deben ser alcanzados por los estudiantes por medio de las actividades propuestas por el profesor para tal fin.

Éstos logros e indicadores de logro, deberán estar acordes a las tres competencias básicas propuestas por el MEN: interpretativa, argumentativa y propositiva. En la evaluación por logros:

[...] se suplantán los fines y objetivos educativos de corto, mediano y largo plazo, por conceptos empiristas que describen el alcance del estudiante. Este embrollo origina, que, en la redacción de los indicadores de logro, los docentes no tengan en cuenta los objetivos conceptuales propuestos en su respectiva asignatura y tiendan únicamente a redactar formulaciones puramente descriptivas del proceso de aprendizaje.¹⁸⁴

En el caso de biología, la profesora del colegio estudiado propone los siguientes indicadores de logro para un período de 4 semanas:

¹⁸⁴ *Ibíd.* :13

Valora la importancia del sistema nervioso en la coordinación de todas las funciones del ser vivo.

Relaciona el sistema nervioso central con el sistema nervioso periférico.

Interpreta gráficos para establecer las diferencias entre sistema nervioso y parasimpático.

Determina las causas y consecuencias de algunas enfermedades.

Identifica de qué manera algunas drogas actúan en el sistema nervioso

Otros problemas que se presentan son que el tiempo para conquistar logros no está determinado por el mismo proceso de aprendizaje de *cada uno* de los jóvenes, como supone el sistema de logros que debe ser, sino por la necesidad institucional de presentar resultados cada dos meses o cada tres (según el colegio). Pero además, aunque el Ministerio de Educación Nacional exige una evaluación individualizada, las condiciones propias de los colegios populares, donde en cada curso existe un promedio de 50 estudiantes la hacen prácticamente imposible. Para dar una idea del hacinamiento, un estudiante dice:

Conocí más gente en el colegio de abajo porque los salones eran más chiquitos y más llenos, entonces uno hacía así y, uy que pena güevón yo me llamo Mario, entonces uno no terminaba de saludar, cuando pum, otro codazo, uy que pena, entonces tocaba volverse amigo de la gente.

La mayoría de los indicadores de logro que trazó el MEN en la Resolución 2343 de junio 5 de 1996¹⁸⁵, por los cuales se deben guiar los profesores, están basados, no en conocimientos que puedan medirse, sino en juicios subjetivos, que entre otras cosas están impregnados de la lógica, la concepción de ciencia, la moral y

¹⁸⁵ Resolución Número 2343 de junio 5 de 1996, Serie documentos especiales, Ministerio de Educación Nacional.

los intereses que el Estado tiene hacia la formación de los jóvenes. Así por ejemplo, un logro como: el estudiante *“valora la existencia de normas sobre tratados, convenios, pactos internacionales y semejantes, como medio para lograr relaciones armoniosas entre los estados”*¹⁸⁶, que según el MEN debe conquistarse en las ciencias sociales en un proceso de séptimo a noveno, resulta siendo tan impreciso y subjetivo, que al profesor le queda muy difícil establecer los mecanismos para saber si el joven lo ha alcanzado o no y, además saber en qué nivel de comprensión se encuentra.

En teoría, durante el tiempo asignado por el colegio (en nuestro, caso 20 días) y no por el proceso de conocimiento, el alumno debería interiorizar el conocimiento y demostrarlo en la “resolución de problemas cotidianos”.

Lo que sucede en la práctica es que el alumno puede alcanzar un logro sólo con el hecho de presentar un trabajo escrito, un plegable, etc. que se considera la puesta en práctica del conocimiento. Si bien se advierte que el alumno deberá sustentar estos trabajos, la sustentación de 45 o 50 alumnos en un corto periodo de 20 días, implicaría que durante la totalidad de esas 16 horas los alumnos estuvieran sustentando trabajos.

Entonces, el profesor opta por calificar los trabajos y colocar la nota teniendo en cuenta cuestiones formales, como la presentación, la cantidad de hojas, el

¹⁸⁶ *Ibíd.*: 46.

esfuerzo del joven, el cumplimiento de la fecha indicada y por último, el contenido. En ocasiones, hasta el estado de ánimo en el que se encuentre el profesor y el tiempo que tenga para calificar determinan la nota que coloca a estos trabajos. Hay momentos en que un profesor tiene por calificar trabajos de 5 cursos cada uno con un promedio de 45 estudiantes, es decir, 225 trabajos, que debe revisar en las horas libres (2 o 3 semanales), las cuales a veces debe ocupar realizando otras actividades que dispongan las directivas. En materias como sociales o lenguaje, el profesor no dispone del tiempo necesario para leer los ensayos que realizan los estudiantes. Por lo que les echa una leída a vuelo de pájaro, corrige algunos errores de ortografía y coloca la nota.

Al preguntar a los estudiantes sobre el modo de evaluación de los logros de biología anotados arriba, ellos dicen:

Marcela: Generalmente los logros son los mismos puntos de la evaluación, por lo menos en biología.

Deysi: Si exacto, si dice, por ejemplo: establece la diferencia... Entonces la pregunta de la evaluación es: diga la diferencia entre el sistema nervioso central y el sistema nervioso parasimpático.

Yo: por ejemplo en el indicador: Valora la importancia del sistema nervioso en comparación con todas las funciones del ser vivo. ¿Cómo hace la profesora para evaluarlo?

Deysi: (Se ríe) ¡Umm!, eso si no sé, eso es muy complicado.

Marcela: Pero por ejemplo ahí decía algo del sistema nervioso simpático y parasimpático, nosotros de tarea tenemos hacer un cuadro comparativo, entonces ahí establece ella si estamos diferenciando las cosas.

Algunos profesores, para no realizar evaluaciones escritas u orales optan por la “novedad” de mandar realizar plegables, maquetas, periódicos, etc., que erróneamente toman en cuenta como si fuera la puesta en práctica del conocimiento adquirido. Otros, utilizan la misma rutina para todas las clases. Los estudiantes de décimo cuentan que este año:

Marcela: El profesor nos da una guía y nosotros tenemos que sacar los propósitos, tenemos que sacar las preguntas, las respuestas, sacar ideas fuertes y sacar un escrito...

En coro: ...y un mapa conceptual y glosario (se ríen).

Yo: ¿Todas las clases es lo mismo?

Daysi: Si, y el problema es que el mismo de filosofía nos dicta ética y religión, entonces vemos filosofía por todo lado. Eso de ética griega, que no sé que.

Marcela: Para la evaluación él da una explicación general de lo que hemos visto y listo.¹⁸⁷

Los jóvenes se han acostumbrado tanto a la idea que para pasar una materia no requieren adquirir conocimiento sino “alcanzar los logros”, o lo que es lo mismo, cumplir con los trabajos que el profesor exija, y a que tienen derecho a la recuperación, es decir, a ir a “su propio ritmo”, que es común escucharlos decirle a los profesores: “no hice el trabajo profe, ¿cómo le recupero ese logro?” Esto significa que el profesor debe “premiar” a los incumplidos, dándoles más plazo para que presenten estos requisitos; ya que, no existe ningún correctivo, o sanción, para aquellos que incumplen:

Marcela: Hoy hicieron eso en la evaluación de física. El profesor dio los ejercicios y ahí mismo unos: ¿ay, que hay que hacer para recuperar?, cuando

¹⁸⁷ Apartes de la reunión de investigación, op. cit., 26 de abril de 2004

no nos habían acabado de entregar la evaluación. ¿Cómo se le recupera?
¿Cuándo es la recuperación? Pero es que ni siquiera habíamos comenzado a
hacer la evaluación.¹⁸⁸

Con todo, existe un buen número de alumnos que no alcanzan los logros trazados y van acumulando para la siguiente veintena: uno, dos, tres o todos los logros. Entonces, el deber del profesor es realizar una recuperación nuevamente a la par que va desarrollando el siguiente tema, la cual otra vez, por falta de tiempo consiste en un trabajo escrito, o a veces, en una evaluación escrita u oral.

Esta flexibilidad ha llevado a que se presenten bastantes casos en que los profesores hagan “recuperar” logros a los jóvenes con otras actividades completamente distintas al trabajo de la veintena; por ejemplo, cuando a los profesores de un área les corresponde la cartelera del colegio, aprovechan para que el estudiante la haga, zafándose de paso con la carga que significa algunas actividades formales del colegio; otros los ponen a decorar el salón de dirección de grupo; los profesores de educación física acostumbran colocar a los estudiantes que deben logros a “vigilar” a sus compañeros a la hora de recreo, a ayudar en la organización de eventos del colegio, etc.

Si definitivamente el estudiante no recupera los logros perdidos, el profesor deberá hacer otro nuevo intento. En áreas como matemáticas o ciencias naturales, en las que generalmente se hace evaluación tras evaluación para las recuperaciones, los

¹⁸⁸ Ibid.

jóvenes terminan el año debiendo logros de las primeras temáticas del año, cuando supuestamente estos temas son prerequisites para los posteriores.

Existen estudiantes que a mitad de año aún deben logros del año anterior:

Deissy: Esos estudiantes, que pierden ahora que estamos comenzando, dicen: yo recupero, tengo todo el año, en noviembre recupero. Y es cierto, ahí están al otro año sentados al lado de uno. Son mediocres. Dicen: “ah, otra I, eso yo lo recupero en diciembre.”¹⁸⁹

2.1. La “feria del logro”

Finalizado el año, cuando todos deben quedar a paz y salvo con sus logros, comienza la “feria del logro”. Son dos semanas de intensa agitación, tanto para los profesores que deben presentar resultados como para los estudiantes que deben conquistar los logros que quedaron debiendo durante el año. Los jóvenes presionan a los profesores: *“profe, qué logros le debo, qué le hago? Póngame un trabajo”*. Los profesores, que también comienzan a verse acosados por el tiempo y porque necesitan pasar a los jóvenes para alcanzar el 5% exigido, empiezan la oferta de trabajos, evaluaciones, etc. Algunos toman los exámenes finales como una forma de recuperación, dividen el examen según los temas (que corresponden a los logros) vistos durante el año y califican cada tema. El problema es que estos exámenes en ningún momento pueden medir con precisión el conocimiento de los alumnos, pues en su mayoría están diseñados para ser contestados por selección

¹⁸⁹ Ibid.

múltiple, por tanto no se tienen en cuenta el procedimiento ni el análisis que el joven realiza para llegar a cierta conclusión o respuesta.

La recuperación de la recuperación que se ha vivido durante todo el año tiene su punto más crítico al finalizar éste.

En el año 2001, primer año que me encontraba en el colegio, me sorprendió la manera cómo se maneja esto de las recuperaciones al finalizar el año. Luego de que los estudiantes han tenido período tras período y al finalizar una serie de opciones para pasar sin mayores problemas (muchos pasan sin realmente comprender y manejar el tema visto), se asigna una semana especial para recuperaciones, en la que sólo tienen que asistir los jóvenes que se quedaron en uno o varios logros. La idea de esta semana es que los profesores realicen con los estudiantes quedados un repaso general de lo visto en el año, para luego evaluar. Pero, generalmente, como quienes asisten a esta semana son en su mayoría estudiantes que deben logros en más de una materia, entonces optan por asistir al repaso de la o las materias que el MEN ha considerado básicas (matemáticas, lenguaje y ciencias), dejando para último día las otras materias. En ese año hubo estudiantes que faltando dos horas para finalizar la semana de recuperaciones se presentaron a mi materia para ver qué les ponía a hacer. La presión del tiempo y la necesidad de alcanzar el porcentaje que el MEN le exige al colegio hacen que a última hora se flexibilicen tanto los criterios de evaluación que, en muchas ocasiones, basta para formalizar la conquista de logros, sólo con que el estudiante presente un trabajo a medio hacer, copiado de un libro unos minutos antes o,

conteste oralmente una o dos preguntas de los temas vistos, lo que no demora más de 5 minutos,

En general, los criterios para pasar los logros al finalizar el año tienen muy poco que ver con la academia. El MEN presiona por un mínimo porcentaje de jóvenes perdidos (5%), allí viene la mano de las directivas, quienes comienzan a presionar a los profesores para que pasen a los estudiantes.

Entonces, los criterios de evaluación se hacen más subjetivos. Algunos adoptan como criterio si el estudiante “se esforzó”, así no haya logrado comprender el tema, o simplemente, si su comportamiento y actitud durante el año fueron adecuados según su parecer. Los estudiantes, también han llegado a considerar que el profesor debe evaluar “su esfuerzo” y no el conocimiento que ellos adquieran, exigiendo al profesor una calificación positiva con el decir: *“por lo menos me esforcé”*.

Un ejemplo de cómo influye el factor subjetivo en la evaluación es lo que sucedió en el colegio con dos estudiantes del mismo curso. Uno de ellos tenía una mala relación con los profesores y la coordinadora; la joven en cambio era muy apreciada por ellos.

En Consejo académico en el mes de octubre se decidió sacar del colegio al joven quien se burló de la profesora de inglés y de otros profesores. Tenía algunos problemas académicos, pero no más que otros estudiantes. La coordinadora, en

asocio con las profesoras ofendidas, decidieron que había que dejarlo en las materias, no importando si finalizado el año el estudiante buscara recuperar los logros como lo hacían otros tantos. La coordinadora buscó a los profesores de las materias en las que el estudiante debía logros y les “aconsejó” que lo “apretaran” para hacerlo perder. En mi materia llevaba perdidos tres logros, muy pocos a comparación de quienes llevaban la materia perdida por completo, como la otra estudiante. La coordinadora explícitamente me dio la orientación de no pasarlo. El estudiante utilizó los últimos 15 días del año escolar para alcanzar la mayor cantidad de logros en las materias perdidas; en mi materia demostró un nivel aceptable de comprensión de los temas vistos por tanto pasó la materia, a pesar de las peticiones de la coordinadora. Con otras materias, sucedió lo mismo. Como no hubo argumentos para hacerlo perder el año, en Consejo académico y disciplinario, decidieron suspenderle la matrícula para no dejarlo cursar grado once en el colegio. La otra estudiante en cambio, no hizo ningún esfuerzo durante todo el año en la materia de filosofía y se presentó faltando solo dos horas para finalizar la semana de recuperaciones. Llevaba la materia completamente perdida; realicé con ella una evaluación oral, pero no pudo responder ninguna de las preguntas que le hice. Cuando se dio cuenta que no iba pasar la materia por más peticiones que me hizo, fue donde la coordinadora a ponerle la queja, arguyendo que si perdía mi materia era por la mala relación que llevábamos ambas; aunque a nivel personal mi relación con ella fue siempre muy buena, al punto que creo que fue por esto que se confió que le iba a pasar la materia independientemente de sus conocimientos. La coordinadora, me llamó y me dijo: *“yo estimo mucho a esta muchacha porque nunca ha sido grosera con los profesores, ni con las directivas,*

no le friegue la vida, pásela, profe”, me pidió que le colocara un trabajo para que lo presentara el lunes siguiente; aunque argumenté los motivos de la pérdida de la materia, la coordinadora me insistió que la muchacha *“es muy chévere”* y que para qué hacerla quedar en esa materia. Debí aceptar; el lunes siguiente me presentó un trabajo (copia textual de un libro) con el cual tuve que pasarle todos los logros.

En síntesis, los cambios realizados por el MEN en la evaluación han servido al propósito de minimizar los conocimientos que los jóvenes populares deben adquirir en el contexto de globalización, han generado una mentalidad facilista y conformista y a la vez, han facilitado la racionalización del gasto público en el sector. Sin embargo, en general, el sistema de calificación continúa siendo el mecanismo por el cual la escuela, como institución, controla la actitud y el comportamiento de los estudiantes frente a esta, más que el conocimiento que hayan adquirido.

3. “A los perros se les entrena, a nosotros no”: Pruebas SABER e ICFES:

Entro a 11-01 con un paquete de hojas que me acaba de entregar la profesora de español para que les haga la evaluación de ortografía para el concurso de El Tiempo. Sólo con verme algunos estudiantes comienzan a protestar: *“otra prueba, ya no más, qué pereza”*. La personera se acerca y me dice: *“¡¡tienen huevo, más pruebas, no!!”*. Inicialmente me disgustó un poco con la reacción, le llamo la

atención a la personera sobre su actitud, quiero saber por qué reaccionó así. Se disculpa de sus palabras, pero continua alegando: *“nos han tenido dos semanas a punta de pruebas para el ICFES, ya estamos mamados de eso”*.

Como debo aplicar la prueba, les sugiero que por tratarse de un concurso, sólo la realice quien esté interesado en participar, pero finalmente todos terminan haciéndola.

Mientras el salón permanece en silencio y todos están concentrados contestando el concurso de ortografía, pienso en la reacción de los jóvenes; efectivamente durante las dos semanas anteriores estuvieron realizando pruebas de las diferentes áreas en las dos últimas horas de clase y posteriormente debieron asistir al simulacro que la rectora programó como “preparación” para el ICFES. Pienso en los argumentos de la rectora y de los profesores: *“eso es por su bien, para que no lleguen despistados el día del ICFES”*, y la contraste con la de los estudiantes; hay algunos estudiantes que lo aceptan así y no dicen nada, pero otros se quejan y ven todo eso como un atentado contra ellos por parte de la rectora y los profesores.

Terminan el examen, recojo las hojas y pongo el tema en discusión. Mi intención es indagar por qué esta actitud de algunos.

Fluyen entonces las razones; la personera se pone de pie y me dice:

Todo lo que están haciendo no es por nosotros, eso es pura carreta, lo hacen porque al colegio no le conviene que saquemos un mal puntaje porque eso baja el prestigio, por lo que su negocio peligra. Por qué se vienen a preocupar ahora y no desde hace años, además piensan que con dos semanas vamos a poder conocer lo que no se conoció en once años; Uds. mismos están pendientes del puntaje que saquemos porque como lo han dicho algunos, con eso peligra su puesto, a Uds. no les interesamos nosotros para nada y ya estamos mamados de esas pruebas todos los días.

Otro joven pide la palabra dice:

No digo todos los profesores pero la mayoría de los de este colegio son unos mediocres, no nos enseñaron nada y ahora sí vienen a exigirnos un alto puntaje; es que ninguno hizo nada durante todo el tiempo que venimos estudiando y ahora nos hacen ese simulacro para que creamos que con eso tenemos.

Nuevamente la personera habla:

Además, nos tratan como animales, nosotros no somos animales que nos puedan entrenar, a los perros se les entrena, no a nosotros.

Otro joven habla:

Ahora quieren meternos a la fuerza los temas que no hemos visto dizque porque eso lo preguntan en el ICFES.

Ese es el ambiente que se vive en el colegio durante el año. Cada vez las directivas están más preocupadas por los resultados de los jóvenes en las pruebas SABER y el ICFES, que en desarrollar un proceso de enseñanza-aprendizaje que les sirva para adquirir un conocimiento integral. La presión que

ejerce la SED para que estos colegios de convenio alcancen los puntajes esperados, coloca a las directivas en una desesperada actividad para cumplir los requisitos. En este colegio, por ejemplo, la directora ha desarrollado varias estrategias conducentes a que los jóvenes suban el promedio:

- Desde el año 2002 contrató al instituto NOUS, dirigido por Juan Sebastián Zubiría, para que capacite a los profesores en la pedagogía conceptual, bajo el argumento que el Instituto Merani, del cual extrae su metodología, tiene fama por obtener elevados resultados en las pruebas del Estado. Los profesores tienen que aplicar esta metodología en sus clases, particularmente la teoría de los mentefactos, que según Zubiría sirve para desarrollar en los jóvenes un pensamiento conceptual. Esta teoría, que parte del concepto, con un marcado idealismo platónico, en realidad no sirve a los jóvenes para darse explicaciones del proceso de conocimiento, ni de la diversidad de preguntas que surgen de la sociedad y la naturaleza. Pero, además, algunos profesores, sin comprender profundamente las implicaciones de esta orientación, pero sí con muchos deseos de conservar su puesto, se han dedicado a aplicar sin ningún rigor lo que alcanzaron a entender de la capacitación, generando más confusión en los estudiantes.

Deisy, una estudiante de décimo cuenta:

El año pasado la profesora Marta nos puso de tarea a realizar 80 mentefactos. Toda una tarde escribiendo, al final yo colocaba lo que se me ocurría. Ah, es que

yo no entiendo para qué nos sirve eso. Yo lloro cada vez que me toca eso. Este año es igual, mire:

Me muestra su cuaderno de economía política. Tiene varias páginas de mentefactos. Me dice:

Y uno sabe que ella no se pone a revisar uno por uno, ella los ve y le pone un chulo.

- En el año 2003, la directora decidió pasar educación física —una de las materias que más le gusta a los jóvenes y les ayuda en su desarrollo— para la jornada contraria, por lo que los estudiantes debían ir a su casa y luego volver a clase, o los de la tarde, debían ir por la mañana a esta clase. Esto con el fin de utilizar esas dos horas que quedaban libres en ampliar las horas de matemática, lenguaje y ciencias que son las materias consideradas por el Ministerio como básicas. Como es obvio, esta decisión atenta contra la formación integral de los jóvenes, puesto que al estar la materia en la jornada contraria, muchos decidían no ir, por falta de dinero, por vivir muy lejos para regresar de nuevo al colegio, por tener que trabajar o cuidar a sus hermanos menores durante la tarde, etc. En un colegio en el que los jóvenes no tienen mucho espacio para la actividad física y en el que a la hora de descanso deben quedarse parados o sentados puesto que los más pequeños corren riesgo de ser atropellados por los más grandes, esta decisión no tenía ningún sentido pedagógico, mas allá de ganar tiempo para reforzar el entrenamiento para las pruebas. Muchos jóvenes se quejaron, por lo que para el año 2004 debieron volver a instalarla en la jornada correspondiente. Esta estrategia se basó en las

orientaciones que vienen impulsándose desde el MEN, en que bajo el concepto de “eficacia” materias consideradas de baja importancia para cumplir con los objetivos de formación de mano de obra se han retirado del plan de estudios o se ha disminuido su intensidad horaria.

- Instauró la materia comprensión de lectura y, para este año agregó la materia de estadística. La razón es que estas dos materias, según las recomendaciones del MEN, son básicas para obtener buenos resultados en las pruebas tanto SABER como ICFES. La comprensión de lectura, inicialmente se centró en el curso de lectura rápida, que mencioné en el capítulo cinco; debido a su fracaso, para el año 2003 se contrató una profesora para que realice talleres con los jóvenes con base en la teoría de las “5 lecturas” que el Instituto NOUS promueve. La estadística se ha colocado para que los estudiantes aprendan a interpretar gráficos y leer tablas. Marcela, la estudiante de décimo se refiere así a la importancia de esta materia:

Yo creo que es porque dicen que en el ICFES toca analizar muchas tablas y gráficas. Lo mismo sucede en los exámenes de competencias.

- Durante los meses anteriores a las pruebas, en los cursos séptimo, noveno y once, niveles que deben cumplir anualmente con las pruebas SABER, programadas por el Estado, los profesores deben programar una hora semanal de su clase para trabajar la preparación. Con base en cartillas, formularios de preguntas y otros recursos que facilitan las directivas, los profesores explican el tipo de las preguntas que se realizarán y desarrollan con los estudiantes los

cuestionarios. Algunos toman los resultados que obtengan cada estudiante como nota para el período cursado.

- Faltando unos días para el examen del ICFES, la directora contrata a una institución encargada de dar cursos de preparación, para que desarrolle un simulacro del examen con todos los jóvenes de once. Ese día, los jóvenes van de particular, con un lápiz y borrador, como parte de prepararlos.
- Por petición de las directivas los profesores en algunas materias realizan evaluaciones tipo ICFES o tipo SABER, para que los estudiantes “*se vayan familiarizando*”.

Todo esto, hace que los jóvenes sientan la manipulación de la que son víctimas. La alienación del conocimiento anteriormente mencionada, se manifiesta nuevamente en este proceso. Aquí predomina el adiestramiento mecánico, negando un proceso conciente de aprendizaje-enseñanza. Tanto maestros como jóvenes se ven compelidos a actuar para cumplir requisitos que les son ajenos. Esta concepción de educación, no es propia, ha venido siendo moldeada en los últimos años a punta de premios y castigos que el MEN y la SED, imparten a los colegios dependiendo los resultados en las pruebas de Estado. Al ser el colegio estudiado, un colegio de propietarios privados que mantienen un convenio de becas con la SED, y por el cual deben obligatoriamente cumplir los “estándares de calidad”, la situación se empeora aún más. La política de las entidades internacionales, incluido el Banco Mundial de que la calidad educativa se mide por

estándares establecidos por estos mismos, ha calado mucho en las directivas y profesores de los “colegios privados de convenio”. Esto tiene que ver precisamente con que el hecho de que como lo plantea el marxismo, el ser social es el que determina la conciencia de los hombres. Independientemente de las intenciones subjetivas y de palabra de los individuos, las fuerzas sociales predominantes determinan muchos de sus propios deseos, ideas y formas de entender el mundo. Así por ejemplo, aunque la rectora tiene como lema: “formar integralmente a los jóvenes con una visión crítica” y se preocupa medianamente por brindarles algunas posibilidades, las fuerzas objetivas la halan a los mandatos del MEN, debiendo obedecer las reglas que él impone como condición para seguir funcionando en el sistema.

Ese día, luego que los estudiantes de once expresaron su posición sobre la preparación para el ICFES, en el descanso se me acercan los jóvenes que estaban más disgustados. La personera me dijo:

Estoy muy desesperada, el director de grupo, la rectora, la coordinadora están todo el día encima de mí presionándome con el cuento que debo sacar el mejor puntaje del colegio para que sea un ejemplo, me siento comprometida con personas que dentro de un año ni siquiera voy a ver.

El joven que habló de la mediocridad de los profesores, me dijo:

Pensándolo más, los estudiantes también somos culpables pues le jugamos todo el tiempo a esa mediocridad, pero de todas formas esa “preparación” (hace la

mueca de meter la palabra entre comillas), no es para nosotros, es pura hipocresía.

Lo que vayan a hacer y ser los estudiantes luego de salir del colegio, muy poco tiene que ver con los resultados de las pruebas SABER y el ICFES. A pesar de los buenos o aceptables resultados en los exámenes, los verdaderos determinantes para que un joven ingrese a la universidad o a una carrera técnica son las condiciones materiales de sus familias, incluso, en las jóvenes, en muchos casos un embarazo temprano y no deseado, puede agravar más la situación y, frustrar por completo sus planes de estudio posterior. Este plan del MEN de medir la calidad por medio de las evaluaciones estandarizadas discrimina aún más a los jóvenes populares al ponerlos a competir, bajo las mismas condiciones, con otros que han tenido preparación y oportunidades cualitativamente superiores y al crear la ilusión, de que son los buenos resultados en las pruebas SABER y el ICFES los que garantizan el ingreso a la educación superior y el éxito laboral.

3.1. Los exámenes del ICFES y SABER no son neutrales

Como lo expliqué en el capítulo 3, estos exámenes son la manera de controlar que los colegios cumplan las políticas del MEN en cuanto a los contenidos. Los resultados de los exámenes determinan en mucho el futuro de cada institución. En las instituciones privadas que mantienen algunas o varias de las modalidades de convenio con la SED es mucho más fuerte ese control. Si demuestran resultados positivos tienen garantizada la continuidad. De lo contrario, estos colegios se ven

obligados a sostenerse sólo con la matrícula de los particulares. En el colegio estudiado, el 90% de la matrícula proviene de dos convenios con la SED, el convenio PACES y el Banco de Cupos, por lo que se entiende el afán de las directivas por cumplir con los requisitos exigidos. Además, los buenos resultados en las pruebas del ICFES tal vez no sean tan claves para los jóvenes que salen, como sí lo son para los colegios que los utilizan como carta de presentación y propaganda a favor.

Pero además, el contenido del examen del ICFES, como el de los exámenes de competencias, no es para nada imparcial y neutral. Aparentemente, estos exámenes se dedican a establecer los conocimientos adquiridos por los alumnos durante todo su recorrido escolar, examinan la capacidad de interpretación, análisis y proposición que el estudiante tiene para resolver los problemas de las distintas áreas y arrojan resultados sobre la calidad educativa, pero ya explicaba más arriba de qué tipo de calidad se habla. Más bien, esta apariencia encubre la discriminación y la imposición de un pensamiento único.

Otra característica de la educación bajo el capitalismo, señalada en el marco conceptual, es la brecha existente entre la educación para pobres y la educación para ricos. Los jóvenes de los sectores populares, debido a las condiciones económicas y sociales, han tenido muy pocas oportunidades de adquirir conocimiento y desarrollar sus habilidades; el colegio los ha formado para la repetición, la obediencia y el cumplimiento de unos mínimos conocimientos y destrezas, que ni siquiera alcanzan los logros esperados por el propio Estado.

Valga decir que las pruebas SABER aplicadas en los últimos años, han arrojado resultados en los colegios populares muy por debajo de los mínimos establecidos por el MEN, mientras que los jóvenes pertenecientes a las capas más privilegiadas de la población tienen todas las oportunidades tanto económicas como sociales y culturales, para que el colegio les otorgue no sólo los conocimientos mínimos establecidos por el MEN sino los requeridos para salir a desenvolverse en las diferentes carreras universitarias, ya sea en el país o en el extranjero.

El MEN argumenta que la política actual de estandarización y obligatoriedad de competencias básicas cerrará la brecha existente entre la educación para ricos y la educación para pobres. Pero en realidad, lo que precisamente hacen es todo lo contrario. Que se instituya un currículo único (que es hacia donde se está tendiendo) no significa en nada que las relaciones sociales que generan una diferenciación entre educación para ricos y educación para el pueblo se transformen.

A los jóvenes del pueblo se les seguirá educando para que cumplan un papel en la producción muy diferente al destinado para los jóvenes burgueses, porque las relaciones de poder de una sociedad no dependen de los contenidos curriculares sino de quiénes poseen los medios de producción y se apropian de la riqueza producida socialmente por muchos. A los colegios de élite no se le está exigiendo que rebajen sus contenidos a un mínimo para que sean equitativos con los colegios populares, de por sí aquellos dan el máximo para preparar a sus jóvenes como futuros gobernantes y propietarios.

Una profesora de un colegio privado de convenio de Santa Librada lo expresa así:

Usted debe darse cuenta que lo que se busca con estos colegios es un dominio de mente, un dominio de todo. Date cuenta que en los colegios campestres hay una mejor comunicación con los chicos y son menos encerrados en lo que piensan. Y acá estamos en un país en que los pobres entre comillas, buscan educarlos para obreros y a los ricos para mandar. Y así se siente uno en un colegio como estos, donde los niños se sienten como supuestamente deben estar toda la vida, es mucho más complicado de lo que a simple vista se ve¹⁹⁰

3.1.1. Orientación ideológica de las pruebas de Estado.

Las preguntas que realizan estos exámenes para algunas áreas no son para nada neutrales. Obedecen a una orientación, a una concepción del mundo, a una forma de entender la ciencia y el conocimiento, de quienes elaboraron el examen, que siguen las orientaciones y políticas del Estado.

En Historia y las áreas relacionados con las sociales, como violencia y sociedad, y competencias ciudadanas, se expresa más abiertamente en cada una de las preguntas y respuestas la concepción del Estado frente a la sociedad. Lo que logran medir estas preguntas es qué tanto los jóvenes han adquirido esas lógicas y formas de entender la realidad.

Por ejemplo, para el grado 7º, la prueba SABER de Octubre de 2001 planteaba:

¹⁹⁰ ARIZA, Marta. Comunicación personal. Bogotá, 26 de abril de 2004.

Lectura:

El impacto industrial sobre el río.

El incremento de la industrialización en los últimos cincuenta años y el crecimiento de la población generaron una serie de necesidades sociales de bienes y servicios. En Bogotá se instalaron industrias, construcciones de vivienda y agricultura a gran escala, sin una planificación adecuada, se generaron grandes cantidades de desechos, que, sin tratamiento alguno, fueron vertidos al río. De esta manera, las industrias, la construcción, el transporte, el mercadeo de productos alimenticios, el lavado de carros y la aguas domésticas contaminan el río con materia orgánica, sedimentos, metales, detergentes y solventes orgánicos...

La descontaminación es tremendamente costosa, pero lo es más no hacerlo

Hace más de medio siglo que se viene hablando sobre la importancia y urgencia de recuperar el río Bogotá, arteria que fluye por una cuenca hidrográfica en la que viven aproximadamente 15 millones de personas; de ellos, la mitad somos los habitantes de la capital.

Bogotá, ya construyó a un costo de 250 mil millones de pesos la planta de tratamiento El Salitre, al noroccidente de la ciudad. Pero el tratamiento únicamente alcanza para que el río mejore en un trayecto de 17 kilómetros: entre la calles 80 y Fontibón. Luego, el caudal sigue, en las mismas condiciones de contaminación, como si no hubiera pasado por la costosa planta.

La planta el Salitre en sus primeros ocho meses de operación ha tratado 83 millones de metros cúbicos de agua que luego han regresado al río. De esta cantidad de 'aguas negras' se han retirado 960 toneladas de basura sólida lo equivalente a 400 volquetadas y 30.000 toneladas de lodos, que pueden ser usados para la preparación de abonos, pero que, lastimosamente, han terminado en el relleno sanitario Doña Juana...¹⁹¹

La pregunta que se hace luego es lo que el MEN llama de tipo propositivo y dice:

5. Para lograr una descontaminación efectiva del río Bogotá, la solución más factible sería:

¹⁹¹ El Río Bogotá. En: Periódico Escolar Lo que somos. SED-UN. Bogotá, octubre de 2001. (Periódico adjunto al examen de competencias).

- A. Evitar que las aguas y desechos residuales de poblaciones e industrias sean vertidos al río.
- B. Canalizar las aguas del río para apartarlas de las industrias y grandes poblaciones.
- C. Construir más plantas de descontaminación a lo largo del río y aprovechar los lodos para la fabricación de abonos.
- D. Oxigenar las aguas del río para restablecer la vida de los peces y microorganismos, que eliminarían las sustancias contaminantes.¹⁹²

Según la visión que se tenga cualquiera de las respuestas A o C podría ser la acertada. Para una persona del común, la respuesta A resultaría la más lógica y acertada. Si las industrias son las que más contaminan, se les debe prohibir esta acción. Es decir, se debe prevenir la contaminación. Pero resulta que para la lógica dominante en el capitalismo, que promueve el despilfarro y que propulsa los intereses del gran capital, lo más lógico resulta siendo que se construyan, a pesar de los altos costos, plantas de descontaminación, es decir contaminar para descontaminar. Resulta que la respuesta considerada más acertada es la C. ¿Por qué? Porque, supuestamente, prohibir a las industrias tirar basuras es casi imposible, mientras que construir más plantas resulta siendo una realidad, puesto que es un jugoso negocio para unas cuantas grandes empresas que se benefician de la contaminación y el cual ha sido financiado por la propia población por medio de los impuestos.

Así sucede con otras preguntas que se hacen, por ejemplo, en la sección de competencias ciudadanas de la prueba Saber para grado noveno¹⁹³:

¹⁹² ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ, D.C. SED. Evaluación de Competencias y Saberes Básicos en Lenguaje, Matemáticas y Ciencias, Calendario A. Grado 7º, Octubre de 2001, p.3.

ESCOJA LA RESPUESTA CORRECTA:

41. En un Estado de derecho...

- A. El ejército es la máxima autoridad del país.
- B. El presidente dicta las leyes que mantienen el orden público.
- C. Las leyes protegen tanto a los individuos como a la sociedad
- D. Sólo los ciudadanos que saben leer y escribir participan en las leyes.¹⁹⁴

43. ¿Cuál de las siguientes es una función de la Policía Nacional?

- A. Transformar las leyes en casos difíciles.
- B. Apoyar a las poblaciones vulnerables.
- C. Representar las opiniones de los ciudadanos en el Congreso.
- D. Vigilar y controlar el gasto público.¹⁹⁵

46. ¿Cuál es el propósito de las leyes en una democracia?

- A. Proteger a los funcionarios públicos de las críticas ciudadanas.
- B. Impedir que haya desacuerdos entre los políticos
- C. Crear un marco de orden y justicia en la sociedad.
- D. Imponer una única ideología para la seguridad general.¹⁹⁶

58. Un maestro democrático es aquel que en clase:

- A. Toma las decisiones importantes.
- B. Pone buenas calificaciones.
- C. Escucha las ideas de los estudiantes.
- D. Mantiene la clase en silencio.¹⁹⁷

En la pregunta 41 la respuesta que considera el MEN correcta es la C. Sin embargo, sólo con avanzar un poco más allá de la simpleza de la pregunta, y

¹⁹³ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL - ICFES, Pruebas Saber . Grado 9. Noviembre del 2003.

¹⁹⁴ Ibid: 42

¹⁹⁵ Ibid: 43

¹⁹⁶ Ibid: 46

¹⁹⁷ Ibid: 48.

confrontarla con la realidad, comienzan a surgir los interrogantes: ¿Acaso, en un “país de derecho” como Colombia, los ciudadanos comunes y corrientes, sepan leer o no, y no, los pertenecientes a las clases dominantes, tienen alguna mínima participación en la proposición de las leyes?; ¿acaso, en este momento, en que el presidente Uribe dicta las leyes como a bien le parezca y ha dado máxima autoridad al ejército, el país se deja de considerar un Estado de derecho?

Lo mismo sucede con la pregunta 43. Se considera que la respuesta correcta es la B. Pero, como mostraré más adelante, cuando la policía ataca a los jóvenes populares y los criminaliza, ¿de quién los está protegiendo? O, cuando la policía arremete contra los manifestantes que rechazan el ALCA y el TLC, ¿a quiénes y qué intereses son los que protege?; ¿o será más bien que, “población vulnerable”, no hace referencia a los pobres y oprimidos, sino, a quienes sienten vulnerados sus intereses cuando el pueblo se moviliza y protesta?

En la pregunta 46, la respuesta es la C. Y nuevamente, salen los interrogantes. ¿Las leyes aplicadas en Colombia en los últimos años, no están imponiendo una única ideología dominante?; ese marco de orden y justicia que crean las leyes en la democracia, ¿a quién le ha servido en Colombia?, ¿No se aplica en la democracia colombiana el sabio dicho popular que: la ley es para los de ruana?

La respuesta que el MEN considera correcta en la pregunta 58 es la C. Precisamente, deja ver, desde otro punto de vista, el carácter de la democracia en el estado burgués. Ser democrático es escuchar, pero escuchar no implica aceptar

las opiniones y puntos de vista de los subordinados, ni mucho menos permitir que afecten las decisiones ya tomadas por los de arriba. En la realidad del país, se puede observar cómo funciona la democracia burguesa. Con el referendo, el pueblo se pronunció, los gobernantes escucharon aterrados y ahora, están haciendo lo imposible por sacar adelante su propuesta inicial, sin importar el rechazo que el pueblo tuvo a estas medidas. Así mismo, funciona la escuela.

En estos exámenes, se maneja la lógica de los de arriba y se mide qué tanto los jóvenes populares la han encarnado. Pero no necesariamente, y en general no es, la que más se acopla a la realidad material.

Además, estas preguntas están marcadas por un moralismo mojigato que quieren que los jóvenes asuman. Así, en este mismo examen aparecen preguntas que el estudiante debe responder en las casillas: nunca, casi nunca, casi siempre, siempre. Advierten que las respuestas a estas preguntas no se considerarán correctas e incorrectas y que son, confidenciales: “tus profesores no las verán. Ningún otro estudiante las verá”¹⁹⁸. Algunas de estas:

72. En tu colegio, ¿casi todos los días se burlan de otra persona por su apariencia física?

75. En tu familia, ¿aceptarían que tengas un novio o novia de raza diferente a la tuya?

81. Cuando tus compañeros no te dejan participar en una actividad, ¿te desquitas de ellos más tarde?

¹⁹⁸ Ibid: 52

82. ¿Se las “montas” a otros compañeros, molestándolos o haciéndoles bromas pesadas?

84. Cuando hay peleas entre compañeros, ¿te quedas mirando la pelea?

94 ¿Te diviertes molestando a un animal?

115. Si ves a alguien haciendo un daño, ¿te sientes mal si no le dices a nadie?

Y otras para contestar en las casillas: totalmente de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo, totalmente en desacuerdo; que buscan conocer el pensamiento de los jóvenes sobre cuestiones de orden político y de la actitud frente a los conflictos:

117. Con derechos humanos o sin derechos humanos, el mundo seguirá igual.

118. Los derechos humanos deben respetarse en todos los casos.

119. Si no se puede por las buenas toca por las malas.

124. A veces toca amenazar a otros para conseguir lo que uno quiere.

126. El que me la hace, me la paga.

127. Participar en política es una pérdida de tiempo.

129. Los partidos políticos deberían acabarse.

Los resultados que toda esta orientación ha generado en la educación, por lo menos en la de “colegios privados de convenio” que se orienta a los sectores populares, están muy acordes con las necesidades actuales de mano de obra, en un país, en el que una altísima población “marginal”, no está teniendo acceso ni siquiera a los empleos generados por las grandes multinacionales, que en su condición de maquilas vienen abriendo paso en algunos sectores de la producción. Así lo entiende Dieterich:

[U]no de los problemas de esta tendencia [la explotación de la mano de obra en las maquilas en los países del tercer mundo] consiste en que los trabajos no-calificados que se desplazan hacia América Latina no son suficientes para remediar el desempleo cuantitativo ni son, en lo general, puestos de trabajo de alto ingreso, de tal manera que el 10-20% de la PEA del Primer Mundo y alrededor del 50% del Tercer Mundo quedará al margen de la *fun society* del siglo

XXI. En cuanto al sistema educativo tercermundista, esa tendencia económica requiere que una minoría de la PEA básicamente la que será empleada en el ensamblaje industrial sea dotada de calificaciones elementales, equivalentes o menores a los conocimientos enseñados en los primeros cuatro años de la educación primaria”.¹⁹⁹

Pero además, el control del Estado en los contenidos y orientaciones de la educación, se ha agudizado enormemente, control explicable si se tiene en cuenta, que el Estado, como órgano de gobierno de las clases en poder, requiere mantener el control ideológico de todo el sistema educativo y establecer de antemano las anomalías que al respecto se puedan estar presentando.

¹⁹⁹ DIETERICH, 1996: 96.

Capítulo 7

LOS VALORES DEMOCRÁTICOS, Y LA IMPOSICIÓN DE UN PENSAMIENTO ÚNICO

Vivimos en una sociedad que odia a los jóvenes y que los criminaliza;
criminaliza a los adolescentes, sobre todo a los jóvenes de las clases pobres.
Para esta sociedad son un problema, una patología que hay que controlar,
drogar, en lugar de captar que son una tremenda fuente de energía,
creatividad y talento.
(Naomi Wallace, Dramaturga y poeta)²⁰⁰

1. La criminalización de la juventud y el papel de la escuela.

En otro “colegio privado de convenio” del barrio Meissen, Ciudad Bolívar, donde trabajé, conversando con los jóvenes me enteré que desde hace unos años, en algunos barrios de Ciudad Bolívar, la policía realiza casi a diario rastrillajes dirigidos a hostigar exclusivamente a la juventud. Ellos me contaban:

La policía llega de un momento a otro en camiones, se bajan rapidísimo y rodean varias cuadras del barrio. Todos tenemos que salir corriendo a meternos a las casas. Los que no alcanzan a escabullirse los agarran y les piden papeles, si no los tienen de una los suben a un camión, pero hay veces que esos hijueputas no les importa que uno les muestre los papeles, también lo suben. Cuando el camión ya está repleto, lo llevan a uno para la UPJ, que queda por ahí por la treinta.²⁰¹

²⁰⁰ JULIAN, Op. cit.

Por esa actitud irreverente, que desafía las normas, la sociedad capitalista ha considerado a la juventud pobre como un polvorín, le teme y requiere mantenerla bajo el control total. Con el pretexto de combatir la delincuencia y la drogadicción de los barrios, han venido declarando un estado de sitio permanente a la juventud. Las recientes medidas de toque de queda para los menores de edad en algunas ciudades hacen parte de esta política.

Los jóvenes pueden estar jugando fútbol en el parque o haciendo un mandado en la tienda o parados en una esquina fumando marihuana, pueden ser las 3, 5, 7 o más tarde de la noche, todos los que logren pescar son presuntos delincuentes, y los llevan a pasar una noche a la Unidad de Policía Juvenil (UPJ).

Los que habían estado “visitando” la UPJ, me describían la situación:

La UPJ es una bodega grandísima, con olor a mierda y orines, uno llega y están los fieros del cartucho, manes oliendo horrible, ladrones y una mano de chinos de otros barrios. En la madrugada se siente un frío y hambre berraquísimos. Si a uno lo cogieron a las tres de la tarde lo sueltan a las tres del otro día. Son 24 horas exactas. A la tercera vez que a uno lo lleven para allá, le dicen que uno es reincidente y le toca quedarse un resto de tiempo.²⁰²

Los jóvenes relataban estas historias y ni siquiera lo hacían con temor, simplemente, al parecer asumían que ese era el costo que debían pagar por ser

²⁰¹ Comunicación personal con jóvenes de un colegio de Meissen. Bogotá: 2003.

²⁰² Comunicación personal con jóvenes de un colegio de Meissen. Bogotá: 2003.

jóvenes populares, por vivir en barrios catalogados como “peligrosos” o “subversivos”, por vestir con pantalones anchos y zapatillas extravagantes.

Un día, mientras me contaban que habían aprehendido a unos amigos, una profesora interrumpió la conversación para atacarlos: *¡bien hecho! ¡cómo me alegra que les pase eso!*, les dijo: *¡acaso, ¿quién los manda a estar fuera de sus casas?! Ellos, protestaron: pero que, ¿no podemos jugar entonces en los parques?; apenas eran las tres de la tarde.* Ella volvió a atacar: *ustedes deben salir del colegio a sus casas y punto, no tienen nada que estar haciendo en la calle.* Así que, según esta profesora, los jóvenes deben vivir encarcelados, pasar del encierro del colegio al encierro de sus casas.

Cuando un joven faltaba a clase, ya se sabía: podría estar enfermo o haber tenido que ir a trabajar al centro o tener pereza de ir a clase, pero lo más seguro es que estaba en la UPJ. Yo hablé con la rectora del colegio; me parecía que los colegios de la zona debían hacer algo. ¿Cómo un educador puede permitir que los jóvenes sean tratados de esta forma? Pero la rectora también justificó la situación: *“Eso es normal por acá. Los chinos son jodidos y de vez en cuando es bueno un castigo”.*

Justificar la represión policial como método de educación no tiene nada de pedagógico, pero sí permite vislumbrar el papel que la escuela cumple dentro de toda la política estatal de mayor control de la población, particularmente de la juventud popular.

Los constantes rastrillajes en los barrios están enmarcados dentro de la política impulsada desde hace unos años en las administraciones de Peñalosa y Mockus, llamada “Zanahoria, Garrote y Cero Tolerancia”, estudiada por el Centro de Estudios sobre Desarrollo Económico —CEDE— de la Universidad de los Andes. Esta política consiste en tres elementos: zanahoria, que significa la generación de empleo en los sectores más vulnerables, programas de acercamiento de la policía a la comunidad (las escuelas creadas en Ciudad Bolívar, cuyos profesores son policías bachilleres dirigidos por Cabos; las jornadas de servicio social de la policía, la formación de niños policías que trabajan en labores cívicas, entre otros, enfocados a que estos sectores ganen confianza hacia la autoridad), los programas de cultura ciudadana, etc. El otro elemento es el garrote —que según CEDE— es el que más incide en la disminución de delitos, consiste en el fortalecimiento económico e institucional de la policía, mejoramientos de los CAI, la creación de escuelas de seguridad ciudadana y frentes de seguridad, campañas de desarme, prohibición de pólvora, toques de queda en algunos sectores, etc. Y por último, la cero tolerancia o ‘ventanas rotas’, que se guía con la filosofía de “prevenir el delito”, con la lógica de que la policía debe actuar presumiendo la intencionalidad de los supuestos delincuentes y, de otro lado, “el control por parte de la autoridad de aquellas conductas que, si bien no constituyen delitos, son faltas cuya repetición va generando un ambiente de violación general a la norma, abonando así el terreno para la acción de los delincuentes”.

En realidad, esta “guerra contra la delincuencia” ha sido una guerra contra los pobres:

Ernesto: Pues la vez pasada allá en el parque nos cayeron porque estábamos allá sentados. En cada barrio, en cada esquina, hay un lugar que uno se hace con todo el mundo. Aquí es el muro, allá donde yo vivo es el parque ¿sí? Y entonces nosotros estábamos ahí sentados y eran grandes, pequeños, pero sanos, a lo bien, nada de ganya, ni nada de esa vaina, ni robar, nada de eso, hablando. Y pues, cayeron y nos cogieron, pero los que pudimos nos volamos (risas) Ahí sí, a correr porque qué más. Pues eso es injusto, porque deberían coger de verdad a los jíbaros, a los ñeros (risas), pero no a los que no están haciendo nada, porque es absurdo que cojan a unas personas simplemente porque están hablando.

Carlos: Exacto, pues una vez me llevaron fue a carabineros, y habían dos manes que llegaban del trabajo, y los cogieron, pues estaban recogiendo así tuvieran cédula, porque eso es así, no, la vaina es estar tarde de la noche, y entonces los manes pues alegaban que no que vea que ellos venían de trabajar y traían sus maletas con su portica del almuerzo y todo, y pues no: pues, camine vamos allí a hacer aseo, usted está tarde de la noche por acá.

Yo: ¿Y ustedes han escuchado a alguno que se lo hayan llevado, ¿cómo ha sido la experiencia?

Carlos: Claro, pues que la pasan bacano (risas).

Ernesto: Uy, no.

Carlos: Pues el frío los jode, ¿sí me entiende?

Ernesto: El miedo, pues porque uno de bien, no está acostumbrado a nada y cuando le toca irse a bailados se da bailados porque ya se la treparon mucho, ¿sí?, pero que lo pongan allá con un ñero bien bravo, con ratas de esas bien bravas, pues a uno le da miedo, cagada, que esos tombos a ratos como buenos cerdos que son, se exceden en la autoridad, simplemente porque lo cogieron y está en una estación con ñeros, si me entiende.

Yo: ¿Por qué dice que bacano?

Carlos: Pues, es que uno debe llegar a hacer amigos.

Ernesto: Sí, eso depende.

Carlos: Sí, exacto, porque uno debe llegar a hacer amigos porque puede llegar a haber gente maliciosa, entonces usted tiene que llegar allá a hacer amistad con todo el mundo, usted no puede ir a ganar de malo allá porque lo joden.

Ernesto: Eso, usted tiene que ir con mente abierta a hacer amigos.

Yo: ¿Cuánto duran allá?

Carlos: Veinticuatro horas, si los cogen a las siete llegan a las diez del otro día, mientras que se demoran en llegar acá.

Ernesto: A veces hasta las cuarenta y ocho.

Carlos: Si eso, si es muy jodido.

Ernesto: Hasta setenta y dos horas.

Yo: ¿Eso dónde queda?

Carlos: Por ahí por la treinta con trece.

Ernesto: No, eso son varios lugares.

Carlos: Pero la mayoría pegan es para ahí para la treinta [...]Y ellos me decían que decían: bueno usted tiene que cuidarme el sueño a mí, ¿si me entiende? cuando iban así en grupo.

Ernesto: Sí, porque a más de uno les prenden candela.

Carlos: O les quitan los zapatos o le hacen cualquier mierda.

Ernesto: Eso es como corrupción también, porque allá también entra mucha gente con droga a vender. Y gente que se entra allá a robar, eso es bravo. Por lo menos un amigo me contaba que, uy, eso fue bravo, él man iba trabajando y no llevaba papeles, pero estaba con el papá trabajando en un bus, de pato, de recoge monedas, cobrando. Y lo llevaron en un retén y se lo llevaron porque no tenía papeles y estando con el papá. Y antes esa lacra va y lo regaña. El papá lo regañó. (risas)

El man dice que le fue bien porque hizo amigos, pero lo que vio lo marcó, porque uno que vaya sólo le va es mal, digamos que uno vaya bien vestido, lo dejan es, y uno pues, dejarse robar, porque por ahí que le salgan a uno con una puñaleta porque como le digo, allá entra gente también a robar, a dar piso y toda esa vaina.²⁰³

1.1. La escuela y la política de la “zanahoria y el garrote”.

Es común encontrar en los colegios, ya sean públicos o privados, de los barrios populares la presencia constante de los jóvenes bachilleres que prestan el servicio militar como policías. Estos jóvenes deben permanecer en los colegios durante toda la jornada escolar. Aunque en apariencia su labor es meramente *social*, ayudar en labores que se requieran dentro del colegio, lo cierto es que ellos deben tomar nota de todo cuanto pasa en su interior y pasar un informe diario a sus

²⁰³ Apartes de la Reunión de Investigación, Bogotá, 17 de abril, 2004.

superiores. Los policías bachilleres permanecen en los corredores escuchando lo que dicen los profesores, hablan con los jóvenes a la hora del descanso, participan de actividades extraacadémicas, de todo esto sacan sus informes. En el colegio no sólo estaban estos, sino que varias veces, con el permiso de las directivas, entró la policía a realizar requisas a todos los estudiantes. Con el pretexto de incautar armas o droga, la policía llegaba, se tomaba cada salón de clase, requisaba a cada estudiante y revisaba las maletas, cuadernos, pupitres, techos y cada rincón del colegio. Todo esto generaba un ambiente de tensión y control, sin embargo, los estudiantes no veían espontáneamente lo que significaba, tampoco muchos de los profesores. Se había hecho normal. La única objeción que a veces colocaba la rectora, es que los policías bachilleres iban a enamorar a las jóvenes lo que podría traer consecuencias negativas para ellas.

Es sabido además, que durante el año 2002, en la campaña de creación de redes de informantes propiciada por el gobierno de Uribe Vélez, citaron a los rectores de los colegios de esta zona, luego de explicarles que ellos son muy importantes en un barrio porque reúnen información de muchas personas, padres de familia, jóvenes y profesores, les pidieron que entraran a ser parte de esta red. La rectora del colegio se negó a hacerlo, pero tal vez, muchos otros rectores aceptaron. También es sabido que las empresas privadas de celadores que han impuesto en los colegios públicos, luego del despido de los celadores estatales, tienen como función informar a las estaciones de policía de todo cuanto pase en el colegio y consideren “sospechoso”. Estos celadores tienen permiso para entrar en las actividades que programen los profesores con sus estudiantes y tomar nota de lo

que se dice allí. En algunos colegios públicos de la localidad quinta, los celadores tienen orden de entrar a las actividades que los profesores realizan para escuchar y pasar un informe a sus superiores de los contenidos que se desarrollan allí.

Estas prácticas que han aparecido en los últimos años en los colegios, se han vuelto algo cotidiano y justificable: *“todo sea por nuestra seguridad”*. Si bien, no se puede asegurar con certeza, pueden estar tendiendo hacia un mayor control político e ideológico que la escuela debe mantener en la juventud y los docentes.

1.2. Sobre la actitud policíaca en el colegio: La red de sapos y otras perlas.

En el colegio estudiado, varios profesores tenían como método para controlar el comportamiento de los estudiantes, el fomento de la actitud delatora entre ellos. Particularmente, el profesor de comprensión de lectura, que venía de trabajar en un colegio militar promovía entre los estudiantes la actitud de “soplones” e informantes. En una ocasión mientras tomábamos onces a la hora del descanso, queriendo mostrarse ante el resto de profesores muy suspicaz, comenzó a contar cómo realizaba este tipo de trabajo dentro de los estudiantes del antiguo colegio militar y, cómo había que implementarlo con mayor razón en ese “colegio de ladrones”. Decía que él comenzaba por identificar los estudiantes que tuvieran una actitud de obediencia y sumisión al profesor, que fueran discretos pero que a la vez tuvieran buenas relaciones con los otros estudiantes del curso. Los llamaba uno por uno, sin que cada uno supiera que otros estaban siendo convocados para lo mismo. Primera regla, decía, ninguno de los soplones de un curso, debe saber

que existen más soplones. Les hacía la propuesta que, consistía en negociar ciertas garantías a cambio de que lo mantuvieran informado de todo lo que pasaba en el curso, desde las cosas más simples a las más graves; debían pasar informes cada cierto tiempo y esto les ayudaba en su promedio académico. Este sistema lo instauraba en todos los cursos, por lo que él conocía al dedillo desde quién se le ocurría bostezar en las clases hasta qué planeaban los estudiantes para hacer fuera del colegio. Promovió dentro de los profesores este tipo de “espionaje”, según él, para evitar robos, malos tratos, intrigas contra los profesores, etc. Estas actitudes e ideas que refuerzan el control sobre la juventud, eran alentadas en el colegio, tanto por otros docentes como por las directivas.

Otras profesoras, también utilizaban un método parecido. Se comunicaban por teléfono a las casas de los jóvenes encargados de informar el comportamiento del resto, ellos les comentaban los hechos más sobresalientes del día y, así evitaban que las vieran en el colegio hablando con sus informantes, lo que podía levantar sospechas de los otros. Estas profesoras, tal vez no actuaban con la misma conciencia e intencionalidad del profesor de comprensión de lectura, pero el efecto que producían era el mismo.

En una reunión de Consejo disciplinario, surgió la idea de colocar cámaras en todos los pasillos y salones del colegio. Una idea salida de toda lógica, en un colegio donde apenas si había posibilidades de tener ciertas comodidades para los jóvenes. Sin embargo, no faltaron las voces de apoyo a esta propuesta.

Dentro de los sectores populares es muy común encontrar una actitud de rechazo a la delación, tal vez, se deba a una forma de protegerse entre sí de los agentes externos que, llegan a romper la comunidad. En los jóvenes populares se aprecia este mismo rechazo; desprecian a los llamados “sapos del curso” y para cualquiera, ser tildado con este apodo es una gran ofensa. Pero esta actitud de los maestros, genera inevitablemente conflictos al interior de los jóvenes. No faltan aquéllos que con una actitud pragmática y sumisa cedan a sus peticiones, generando así un ambiente de mayor control de la escuela en la vida de los jóvenes.

Lejos de ser una actitud aislada o simples ocurrencias de profesores autoritarios, estas formas de generar informantes, de buscar mantener todo el tiempo el “ojo escrutador” por encima de los jóvenes, hacen parte de esos mecanismos de la “micropenalidad” que reinan, según Foucault, en las instituciones educativas. Es la combinación del sistema “premio-castigo”, en que quién se comporta de manera adecuada a lo que la institución espera, recibe premios, de lo contrario, se arriesga a recibir esos “castigos sutiles” que van ayudando a formar la personalidad del “ser normal”.

Al estar la escuela bajo la influencia del Estado, quiéranlo o no, esta “micropenalidad” se encuentra enmarcada dentro de una intencionalidad más global del aquel por controlar la población y atacar la moral del pueblo. Puesto que generar desconfianza entre todos y hacer un modo de vida la delación al otro, dividen al pueblo y minan su espíritu.

2. Formar en las “ilusiones democráticas”: una urgente necesidad

La situación que se vive a diario en el colegio y en los barrios se contrapone con el discurso democrático que el Estado por medio de las políticas educativas viene promoviendo.

Con la Ley General de Educación se comenzó en Colombia un proceso por volver a reforzar ideas y valores que la escuela había dejado rezagados en décadas anteriores. Se instauró la cátedra de Democracia como materia obligatoria y se instituyó el gobierno escolar²⁰⁴, dos pilares importantes en la necesidad del Estado de formar a la juventud en las ilusiones democráticas. Se diagnosticaba que los altos índices de abstención en las elecciones nacionales y regionales, así como el descrédito de los organismos del Estado entre la juventud, se debían a la casi nula educación cívica en los colegios; esta “ausencia de civismo” no permitía que el Estado pudiera interferir en una actitud positiva frente a las elecciones y a otros aspectos de la democracia burguesa: el respeto a las leyes y la constitución, la resolución de conflictos por las vías del diálogo, el respeto a la autoridad, etc.

Contrariando las anteriores cátedras de cívica, se instauró el “gobierno escolar” que supone la puesta en práctica de la “democracia” en el espacio escolar. A la par, en las cátedras de democracia se dio un mayor énfasis en enseñar qué es el

²⁰⁴ El Gobierno Escolar en cada colegio está conformado por el consejo estudiantil, la asociación de padres, el personero.

Estado, la constitución política, los derechos y deberes de los ciudadanos, etc. desde un solo punto de vista: el dominante. Se implementó la educación en valores y se impuso el discurso de moda de la tolerancia y el pluralismo, al punto que muchos profesores lo asumieron como propio.

A pesar de todas estas medidas la escuela no se ha democratizado. Como lo he descrito a lo largo de este trabajo, las relaciones que predominan a su interior siguen siendo autoritarias y verticales. No se debe, a una mala aplicación de la ley, sino a que la sociedad en su conjunto, no se ha democratizado; la escuela continúa funcionando en el mismo contexto de relaciones de producción de hace algunas décadas. Los cambios que se han propiciado con la globalización sólo han servido para profundizar mucho más estas relaciones.

Y es que, la intención del Estado no ha sido democratizar la escuela, por lo menos, en el sentido de acabar las relaciones de supremacía y dominio. Lo que ha buscado es borrar por completo de la mente de los maestros y de la juventud, la idea que pueda existir un tipo de sociedad diferente a la actual, para lo cual hace pasar su discurso como la única interpretación posible de la realidad. Lo impone por la fuerza de la repetición y de la negación y persecución de otras interpretaciones

Como lo afirma Romano:

Lo que se enseña en las escuelas sobre la esencia del Estado resulta inservible y aburrido, por inútil. Es un lastre para el desarrollo de nuestro pensamiento, lastre que difícilmente podemos soltar. El aburrimiento se debe a que nos piden que nos ocupemos de los intereses ajenos, sin que se reconozca como tales. La enseñanza no transmite conocimientos adecuados porque oculta los intereses ajenos, porque nos impide reconocerlos[...]²⁰⁵

Y continúa:

Los profesores no tienen culpa de que nuestras escuelas sean así. Los contenidos de sus materias los deciden otros. Por eso, la mayoría de ellos saben muy poco acerca de la esencia del Estado. La ocultación y la incompresibilidad se extienden por todas las instituciones, de arriba abajo. Esta amplia ignorancia de tantos educadores acerca del Estado y del Derecho es un indicio del gran provecho que encierran esos temas para quienes deciden los contenidos

La concepción de Estado que se transmite a los jóvenes parte de la idea que está por encima de las clases sociales, de los partidos. Una estructura neutral que protege a todos por igual. Marx entendía, la necesidad de la clase dominante de presentar sus ideas como las ideas de toda la sociedad y por ende el Estado aparece como un poder ajeno a los intereses de alguna clase específica:

“[T]oda clase que aspire a implantar su dominación...tiene que empezar conquistando el poder político, para poder presentar su interés como el interés general...

Precisamente porque los individuos *solo* buscan su interés particular, que para ellos no coincide con su interés común y porque lo general es siempre la forma ilusoria de la comunidad, se hace valer esto ante su representación como algo

²⁰⁵ ROMANO, op. cit.,: 47.

“ajeno” a ellos e “independiente” de ellos, como un interés “general” a su vez especial y peculiar, o ellos mismos tienen necesariamente que enfrentarse en esta escisión, como en la democracia. Por otra parte, la lucha *práctica* y el refrenamiento por el interés “general” ilusorio bajo la forma de Estado...

...Esta plasmación de las actividades sociales, esta consolidación de nuestros propios productos en un poder material erigido sobre nosotros, sustraído a nuestro control, que levanta una barrera ante nuestra expectativa y destruye nuestros cálculos, es uno de los momentos fundamentales que se destacan en todo el desarrollo anterior, y precisamente por virtud de esta contradicción entre el interés particular y el interés común, cobra el interés común, en cuanto Estado, una forma propia e independiente, separada de los reales intereses particulares y colectivos y al mismo tiempo como una comunidad ilusoria²⁰⁶

Esta concepción de Estado, la sintetiza el marxista norteamericano moderno L. Wolff: El Estado *“surgió de la división de la sociedad en clases; su propósito no es reconciliar estas divisiones —el antagonismo entre explotadores y explotados, amos y esclavos, es irreconciliable— sino que sirve como órgano de dominación de una clase sobre otra”*²⁰⁷

La realidad de hoy, la manera como los grandes monopolios transnacionales, a través de los Estados nacionales y sus instituciones, imponen sus reglas del juego (la políticas de globalización, por ejemplo) sobre la inmensa mayoría de la

²⁰⁶ Marx: 1976: 24

²⁰⁷ WOLFF, Lenny. 1990: 9

población del planeta, a pesar de las múltiples demostraciones de oposición de la población, y la inmediata respuesta por medio del aparato represor, es una manifestación palpable de cómo funciona en realidad el poder estatal.

Sin embargo, la intencionada tergiversación de lo que es el Estado, es clave en la imposición de un pensamiento único al servicio del orden establecido, al desdibujar la realidad y hacer que la juventud popular, a pesar de la situación que debe vivir, desvíe las causas de su realidad a otras cuestiones, generalmente de carácter individual (no fui capaz, castigo de Dios, etc.) pero nunca a la manera como está organizada la sociedad: quién posee los medios de producción, cómo se distribuye la riqueza, quién produce la riqueza y quién la concentra.

De la misma manera sucede con el concepto de igualdad, otro de los fundamentos de la democracia. A los jóvenes se les repite que *“todos somos iguales ante la ley”*, pero ellos mismos saben por experiencia directa o por la de sus padres y conocidos, que unos son más *“iguales que otros”*. A pesar de esto, se les hace repetir el discurso, sin permitir su cuestionamiento. La otra interpretación sobre el carácter de las leyes nunca aparece en los textos y guías de democracia que se les ponen a leer a los jóvenes:

Las leyes las hacen los seres humanos no los ángeles. Y nadie hace una ley en contra de sí mismo. Ningún tonto tira piedras a su tejado. ..Es el rico que con su riqueza crea al ladrón y luego hace la ley contra los ladrones y en defensa de la propiedad privada, la suya. Quien ha robado a los otros es el que teme al robo.

Quien tiene poder para fijar las reglas del juego establece las que le permitan ganar. No va a poner unas reglas del juego que le hagan perder.²⁰⁸

Además, en las diferentes sociedades caracterizadas por el dominio de una minorías sobre la mayoría, siempre han necesitado el uso de la fuerza para hacer cumplir la ley. Las elecciones, que las presentan como la manifestación de la igualdad, no son más que un velo que desdibuja esta verdad.

Cuando se presenta a los jóvenes esta visión de la realidad como una verdad incuestionable impide que ellos, se hagan preguntas que valdría la pena responderse: ¿Por qué cuando se habla que la cuna de la democracia es Grecia, se pasa por alto, que por cada hombre adulto en Atenas habían 18 esclavos?; ¿Por qué si EU es un país democrático, se mantiene aún una constante persecución a la población negra? ¿Por qué un país poderoso para llevar la democracia a una nación “atrasada” requiere masacrar al pueblo que “libera” y destruir por completo lo que por siglos ha construido?; entre otras muchas.

En el colegio estudiado, la figura del gobierno escolar y el personero, sólo ha servido para ocultar su funcionamiento despótico. El manejo de la autoridad y las decisiones fundamentales que se toman al interior del colegio, no salen de los organismos de participación. Estas decisiones ya están tomadas por las directivas bajo la orientación de los organismos del Estado. Los personeros, representantes

²⁰⁸ ROMANO, 2002: 46

estudiantiles, representantes de padres, etc., sólo pueden ocuparse de decisiones minúsculas que no tienen mayor incidencia en la vida escolar.

Ni siquiera la elección de personeros y representantes estudiantiles se hace de manera “libre”. Las directivas pasan por los salones “sugiriendo” que los estudiantes que se postulen como candidatos a ocupar cualquiera de estos cargos, deben tener un “expediente” estudiantil intachable. Los estudiantes que finalmente salen candidatos deben presentar a las directivas su “plan de gobierno” para que sea aprobado por estas. Las directivas autorizan aquellos puntos que no impliquen cambios en sus orientaciones o mayores gastos. Por lo general el tipo de promesas que surgen son superficiales y sin trascendencia: “poner espejos en los baños”, “pintar las bancas del patio”, realizar un “jean day” por semestre, etc. El personero que sale elegido, no es el representante de los estudiantes, sino, el representante de las directivas y del colegio en eventos externos programados por la alcaldía, los CADEL, etc., por lo que debe *“brillar por su buen comportamiento y rendimiento académico”*, como lo repetía siempre la profesora de sociales del colegio.

Cuando un personero se “pasa de la raya” y comienza a realizar otro tipo de actividades a favor de los estudiantes o promueve la inconformidad con las directivas, inmediatamente, como sucedió en el colegio, las directivas le quitan su cargo, le dan un severo regaño delante del resto de estudiantes y se lo conceden a otro.

Las directiva utilizan a los representantes estudiantiles para conocer por intermedio de ellos la actividad del docente en el salón de clase, su relación con los estudiantes, los problemas que se han presentado, la opinión que tienen los jóvenes sobre cada profesor, etc.

Esta dinámica que se desenvuelve en la práctica confronta el discurso de la “democracia” escolar promovida por el Estado; los jóvenes se encuentran en medio de esta confrontación que como tal genera confusión. A pesar de eso, algunos jóvenes son capaces de distinguir, o por lo menos de intuir que existen diferentes intereses que se disputan entre sí en el espacio de la escuela. Otros, no lo hacen con tanta lucidez, pero sobre este aspecto del funcionamiento del gobierno escolar, en general la mayoría, es escéptica y no cree que sea una forma verdadera de participación estudiantil. La actitud de rechazo se manifiesta en la abstención, en las críticas que siempre suscitan los candidatos cuando recorren los salones impulsando sus propuestas, el desinterés de la mayoría por participar de este proceso, etc.

2.1. Apuntes sobre la incidencia del “discurso democrático” en el pensar y querer de los jóvenes.

A pesar que, las condiciones sociales son un obstáculo para que el discurso dominante cale por completo en la mente de los jóvenes, en algunos terrenos, más que en otros, han logrado medianamente sus objetivos. Por lo menos, al nivel

de discurso —y, un poco menos en la práctica— varios jóvenes se expresan con la lógica dominante.

Por ejemplo, una de las ideas que más ha calado es el “pluralismo”. Una buena parte de los jóvenes repite que “cada quién tiene sus propias ideas y que hay que respetarlas”. Cuando realizábamos los debates en clase y se generaba discusión, no faltaba el estudiante o los estudiantes que plantearan que al final de cuentas, todos tiene su propia verdad y que no hay porque irrespetarla. Solamente en casos críticos cuando alguien demostraba con argumentos, que algunas ideas han atentando contra la misma humanidad, como por ejemplo, el fascismo, la supremacía blanca, etc., entonces reflexionaban y veían las implicaciones que tienen ciertas ideas para la vida de la gente y las bases sociales que las sustentan. Sin embargo, esa actitud anticientífica de negarse a buscar las causas de los fenómenos y establecer lo correcto e incorrecto que encierran, conformándose con el discurso dominante, ha llevado a situaciones extremas en que algunos estudiantes, se niegan a aprender nuevas cosas y ver nuevas perspectivas, bajo el argumento que “sus ideas” aunque incorrectas en algunos casos, son suyas.

Los jóvenes que por razones económicas de sus familias tienen mejores posibilidades y pueden pensar en realizar una carrera, son los que más creen en la falsa idea de que “cada cual es libre de hacer lo que desee”. Consideran que “la suerte se la traza uno” y que los que no logran entrar a la universidad es por incapacidad personal. Creen que en la sociedad se es libre para ser un profesional

o un drogadicto; una mujer reconocida socialmente o una madre soltera desempleada, todo depende de los individuos. Si bien, el individuo juega un papel importante en las perspectivas que se trace, existen otros determinantes sociales, de mayor peso, que rebasan el “voluntarismo” de individuos concretos. Aquellos estudiantes cuyas condiciones materiales son muy difíciles, no les ha calado tan fácilmente esta idea. Intuyen que por más capacidades individuales que se tengan, si no se tiene dinero, es muy difícil realizar los sueños.

Ante la grave situación de detenciones arbitrarias en los barrios, invité a los estudiantes a que dialogarán sobre el asunto, planteé el problema en el curso para captar cómo ven los jóvenes este problema. Un grupo de ellos contestó diciendo que les parecían bien esos rastrillajes; argumentaban que si bien a veces uno cae, lo cierto es que caen muchos delincuentes; es el precio de la limpieza social. Sólo algunos jóvenes que, por su condición y aspecto, son los que más se han visto afectados, planteaban que la policía no tiene porque hacer eso, que tratarlos a todos de delincuentes no es justo. Pero, hay una tendencia generalizada en ciertos sectores de jóvenes, más “acomodados” de este tipo de colegios, a considerar que la única forma de garantizar la “seguridad” en la comunidad es por medio la mayor represión policial.

Se manifiesta además otra contradicción. Algunos jóvenes aunque reprochan lo que hace la policía en sus barrios, tienen como expectativa salir a ser policías, agentes del DAS, soldados o estudiar criminalística. Se ha establecido la idea que son los únicos oficios que generan recursos económicos y garantizan seguridad

social. El desempleo, las pocas posibilidades de ingresar a la educación superior y el ambiente de guerra que se vive en los barrios, ayudan a ratificar estas expectativas. Así lo analizan dos jóvenes:

Carlos: Por ejemplo lo de criminalística, yo creo que sí hay muchos que quieren estudiar eso. Porque si mi compañero dice que estudio eso, pues yo también. En ese colegio, ya a lo último todo el mundo quería estudiar eso.

Ernesto: Pues es que eso como que se pone de moda. Porque antes, yo quiero ser doctor, enfermera decían las viejas, ¿si me entiende? Ahora quieren ser eso, a mi me da asco ponerme a mariquear con los muertos. Eso depende, piensan que eso es muy fácil, idealizan las carreras. Yo digo eso, no saben realmente qué es lo que tienen que hacer.

Yo: Pero, ¿ustedes sí perciben que muchos quieren estudiar criminalística?

Carlos: Sí, la mayoría decía que quería estudiar eso. Les preguntaban: bueno, usted que quiere estudiar, y respondían: criminalística.

Yo: Y cuál es la razón para estudiar eso?

Carlos: Pues, porque da plata. Y que porque como aquí en Colombia se estaba matando así. (Risas)

Ernesto: Vamos a armar una funeraria (Risas).

Carlos: Pues eso es lo que más hay acá, muertos. Entonces, pues vamos a requisar muertos. (Risas).

Yo: ¿Y ofrecerse de soldado, es otra opción?

Carlos: pues eso de ir al batallón, pues no sé.

Ernesto: Esa es la empresa más rentable.

Carlos: Sí, eso no se quiebra pa' nada. Igual, pues de nuestro grupo no es que todos estuviéramos con las ganas de irnos por allá. En realidad, de nuestro grupo se fueron solo dos.

Ernesto: Esos manes se fueron de policías de pueblo, de antinarcóticos y contraguerrilla, es que yo me iba ir con ellos, si me entiende, pero no, yo soy muy cobarde, yo que voy a entregar la vida a este país.

Carlos: Claro.

Ernesto: Pero toca, ¿si me entiende? Porque ¿yo acá que estoy haciendo? Vagando. Yo que puedo hacer si no hay más salidas, ya en la casa no se lo aguantan un año más a uno.

Carlos: Estar uno como un zángano acá.

Ernesto: O por lo menos sin libreta, no hay trabajo bueno, y no hay plata pa' comprar la libreta.

Los medios de comunicación²⁰⁹ y la guerra, pusieron de “moda” estos oficios. Algunos jóvenes (mujeres y hombres) ven que es una alternativa para salir rápidamente a ganar plata, necesidad apremiante en jóvenes que en muchos casos, sus familias dependen de lo que ellos puedan aportar . Se enfrentan a esta situación sin elementos críticos para entender lo que implican estos oficios en sus vidas y las vidas de sus allegados.

La crisis de los movimientos populares de izquierda, que en otras décadas jugaban un papel importante en la formación de la juventud de los barrios, sumado a las pocas alternativas de empleo, también ha ayudado para que un sector de jóvenes de los barrios marginales, vean como alternativa de vida válida, venderse al mejor postor, ya sea la guerrilla, los paramilitares o las fuerzas del orden sin criterios claros, más allá del dinero. En otros casos, otras formas organizativas como las pandillas, el sicariato, etc., resultan siendo una alternativa.

La contradicción entre discurso dominante-realidad, se presenta en este caso particular de manera descarnada. El discurso de la democracia, igualdad, tolerancia, se opone a las condiciones materiales y relaciones sociales en que deben vivir los jóvenes. Estas condiciones materiales halan hacia ciertas ideas y

²⁰⁹ Desde hace ya un tiempo en la programación de televisión colombiana se vienen presentando varios seriados extranjeros y colombianos que centran en la importancia y valor de profesiones como la medicina forense, la criminalística, la investigación policial, etc. Otros tantos, resaltan “el valor y la honestidad” del ejército colombiano.

reflexiones sobre la realidad que se contraponen al discurso dominante, pero vuelven a chocar con las ideas que predominan, que son las que mayormente se difunden, tanto en la escuela como por los medios de comunicación y el medio social.

Surge de allí una rebeldía espontánea que como tal no logra fundamentarse en las causas objetivas que conllevan la condición de “marginalidad” de estos jóvenes. Algunas de las manifestaciones culturales, formas de vestir, expresiones lingüísticas, impregnadas en ocasiones por las modas que se imponen a través de los medios masivos de comunicación, pero que son asumidas como parte de su “identidad” como jóvenes, hacen parte de una respuesta juvenil hacia la sociedad que los margina. Pero, en los últimos años el Estado se ha preocupado por canalizar esta rebeldía espontánea hacia sus propias orientaciones. Así, ha insertado a un sector de jóvenes de los barrios, que se desenvuelven en el arte, la música, el baile, en sus programas y visiones, a condición de apoyarlos económicamente. La intención “contestataria” con la que surgieron estas expresiones, tiende a desaparecer para convertirse en nuevas herramientas de dominación, bajo un manto de “lo propio”, que oculta las intenciones del Estado de volver a estos jóvenes difusores y defensores de sus políticas.

La necesidad del Estado por continuar su tarea de imponer la ideología burguesa a través de la educación formal y otros medios continúa siendo prioritaria. Las competencias ciudadanas de Uribe Vélez son la concentración más clara de esta política. Pero, mientras continúe la lógica de dar zanahoria y bastante garrote,

única forma de los de arriba para mantener el orden, seguramente que la juventud popular encontrará formas de enfrentar esta situación y hallará respuestas que la escuela como institución reproductora del orden social, no está en capacidad de darles.

Capítulo 8

LA RESISTENCIA AL INTERIOR DE LA ESCUELA

A pesar de que muchos jóvenes critican la escuela como institución carcelaria, y que otros tantos presenten un desinterés hacia el conocimiento; existe a la vez una idea igualmente generalizada que considera la escuela como “un segundo hogar con amigos”. Esto se debe a que allí, en lucha contra lo que la escuela exige de ellos, logran construir espacios de socialización distintos. Estos se convierten en espacios de resistencia contra la escuela —si bien, no siempre desde la conciencia política, entendida por el marxismo como “conciencia de clase”—, que les permiten a una buena parte, mantenerse en la escuela a pesar de las pocas expectativas que en otros terrenos les genere.

Carlos y Ernesto ponen al descubierto esta situación al narrar de una manera muy alegre y nostálgica los momentos que les permiten caracterizar el colegio como “un segundo hogar con amigos”:

Carlos: eso fue un cacharro pero eso fue un problema. Yo estaba con el pupitre del profesor dándole con la escoba como si fuera una batería, cuando pah, me tiré el palo de la escoba, entonces yo llegué y lo cogí, fui a dirección y allá había otra escoba, y entonces yo le puse cinta a ese palo, le borre el nombre: “dirección” y le puse : “9-2” y lo dejé allá; la aseo como que se pilló lo que yo estaba haciendo, entonces ella esperó que yo fuera al salón y se fue a mirar qué palo yo había puesto allá.

Ernesto: Lo cogió y le hizo fuercita y pah, se le partió; y llega este güevon y le dice: ¡ay, se tiró el palo! y todos Guaa, ja, ja. O sea, ¡mucho conchudo!. Siempre lo que nos ha delatado a nosotros es la risa. Porque Carlos se totió de la risa también.

Carlos: Eso tuve severo problema.

Carlos: O la vez que le orinaron la cabeza al Guajiro.

Ernesto: Y no había agua pa' ir a lavársela. Es que éramos lacras, pero la pasábamos chévere.

O el día que una compañera se iba a sentar y un loco le movió la silla y se cayó. Y la vieja se levanta: ¡me voy a vengar así sea lo último que haga, así me tome cien años!, y que no se qué. O sea, todo épico sonó eso, nosotros cagados de la risa, y eso fue en séptimo y ahorita en décimo nos acordábamos con la vieja: ¿qué, se vengó al fin?, y la vieja se achantaba toda.

O si no, que nos tocaba educación física y en ese colegio nos decían que, como jugábamos mucho micro, para no ensuciar la sudadera, entonces cada uno se cambiaba y se ponía la pantaloneta, y uno allá mariqueando en el salón, porque nos dejaban a los hombres en el salón pa' cambiarnos. Y se había quedado una vieja y nosotros no sabíamos y todos allá mostrándose las nalgas, ah, que no sé qué y yo por allá ya a punto de bajarme los pantalones, y veo una vieja allá y ella toda contenta mirando pa'todo lado. Y le grito: ¡Usted que hace acá! ¡uy, ¿esa vieja de dónde salió?, pa' fuera!. Eso era pa' risas.

O el día que el Edgar se iba a colocar un lente de contacto y el pirobo le ponían un espejito chiquito y el man moviendo el ojo pa' todo lado, decía: ¡No muevan el espejo!

O el día que había un paseo y nosotros no teníamos el dinero para ir, entonces todo el mundo se había ido y era la semana del inglés, y como Carlos siempre ha sabido dibujar, estaba haciendo un dólar, y nosotros nos fuimos dizque ayudarle. Y nos metidos a la sala a hacer relajo. En esa sala guardaban el trampolín y un colchón bacano y unas colchonetas y, Carlos se había ido a conseguir unos materiales, y en las colchonetas unos locos estaban jugando dizque lucha libre y, yo saltando en el trampolín, todo relajado. Y cuando llega la profesora y yo seguía saltando y me dice: ¿Y, Carlos? . Le digo saltando: Yo no sé donde está. Ya era estúpido pararme y arreglar todo, ya nos pillaron, ya que.

O cuando Carlos pasaba nadando así por las ventanas, lo alzaban así, unos le sostenía las piernas y los otros el pecho, y pasaba nadando, y todos los chinitos chiquitos se quedaban mirando a la ventana viendo pasar al Carlos.

Sin embargo, estos espacios por carecer de una conciencia política y ser espontáneos, reproducen muchos de los valores tradicionales y concepción predominante. Se ve allí, por ejemplo, la lógica del “más fuerte”, del “más vivo”. Pero también, a pesar del escándalo que generan algunos maestros alrededor de estos actos, encarnan mucha de la espontaneidad inocente propia de la juventud.

Este tipo de resistencia de los jóvenes hacia la imposición de la escuela, está enmarcada en el contexto de alienación que reproduce la sociedad y escuela capitalistas. Los jóvenes no reconocen espontáneamente la causa real de sus problemas. No visualizan que el funcionamiento de la sociedad y de la escuela dependen del tipo de relaciones de producción y sociales que predominan en ellas, por lo que se van en contra de lo que aparece ante sus ojos como las causas inmediatas. Se asemeja así a lo que Marx comprendió de las primeras luchas obreras, que se centraba en la destrucción de las máquinas, las que aparecían ante los ojos de los obreros como las causantes de su miseria:

La lucha entre el capitalista y el obrero asalariado se inicia al comenzar el capitalismo. Esta lucha se desarrolla a lo *largo de todo el período manufacturero*. Sin embargo, el obrero no lucha contra el mismo instrumento de trabajo, es decir, contra la *modalidad material de existencia del capital*, hasta la introducción de la *maquinaria*. Se subleva contra esta forma concreta que revisten los *medios de producción*, como base material del *régimen de producción capitalista*... Hubo de pasar tiempo y acumularse experiencia antes de que el obrero supiese distinguir la maquinaria de su empleo capitalista, acostumbrándose por tanto a desviar sus ataques de los medios materiales de producción para dirigirlos contra su forma social de explotación²¹⁰

²¹⁰ MARX, Carlos. 1981: 354-355

Así, por ejemplo, los jóvenes ven en el ataque a las instalaciones y muebles una forma de atacar el mal que los oprime. Rayar las sillas, escribir letreros contra los profesores en los baños, llevarse los tornillos de las sillas, etc., son formas de manifestar su resistencia:

Ernesto: O cuando incendiábamos la caneca de la basura. Había una caneca grande, de esas donde recogen los papeles del patio, entonces yo había echado un fósforo y eso se prendió todo. Y llegó una monjita, era española, y llegó y se sube esa vaina, cogió esa caneca, se la echó al hombro y puhh, la volteo.

Carlos: Eso era de película.

Ernesto: Si, todo el mundo allá, mirando así a la monjita y nadie le ayudaba, y coge esa manguera de rociar las matas, como así, todo bombero, le pone la pata encima y empieza a echar agua y a gritar: ¡me van a incendiar el colegio!, y yo cagado de la risa viendo a esa monjita y ella allá haciendo fuerza.

Otro estudiante cuenta:

Pedro: Por ejemplo una vez tuvimos un problema con un profesor llamado Eduardo, que nos llevaron al salón de tecnología y entonces nosotros sacábamos tornillos y todo eso y nos los traíamos para la casa. Entonces, el profesor de buena forma llegó un día: bueno muchachos, vamos a hacer una recolecta de lo que se ha perdido en el salón de tecnología. Entonces pues, algunos echaron ahí sus tornillitos y no fue mucho. Él profesor dejó una bolsa en el salón y se salió. Entonces dijo: espero muchachos, al menos con una sola cosa que me entreguen pues ya me siento bien. Y nosotros cogimos y le echamos el palo del recogedor y la cabeza de la escoba y se lo echamos ahí. El man cuando vino por eso, se puso contento, uy! pero como son de honestos, entonces claro, el man no la destapo delante de nosotros sino que se la llevo. Cuando volvió, esa gente por allá dándose puños, todos revolcándose, llega ése man todo aburrido, si me entiende.

También los jóvenes ven a los profesores y personas de la dirección que representan la autoridad que ellos rechazan como a sus enemigos, por esto se vengan de ellos. Una forma bastante particular de hacerlo es colocándoles apodos. En el colegio estudiado, no había un solo profesor que se salvara de tener un apodo. Los estudiantes lo utilizan entre ellos, para referirse a los profesores: “papa salada”, “la hippie”, “la miquito”, etc. Esta forma les ayudaba a despojarlos de la autoridad y ponerlos a su mismo nivel, por lo menos en sus conversaciones. Cuando la arbitrariedad de algún profesor sobrepasaba la paciencia de los estudiantes surgían otras formas de oponerse:

Ernesto: Con el Luis, él era como de mi altura y no tenía yo que mirar pa’riba ni nada, sino hacer maldades entre los dos y reír. Con ése man nos armamos la venganza pa’ Jacqueline.

Yo: Y cómo era la venganza

Ernesto: Rayarle el carro, le bajamos una llanta, nos le robamos el niplecito que tiene y shhh; y la hicimos quedar como una hueva, como que no pensaba. Entonces eso es bacano.

Esta forma de resistir tiene una característica producto también de la alienación, es individualista. Cada estudiante centra la problemática en ellos: “me la tiene mondada”, es lo que generalmente dicen y por eso, acuden a formas individuales para resistir. La escuela tiene los mecanismos, anteriormente enunciados, para aplacar o moldear el comportamiento individual. Así este tipo de resistencia resulta poco efectiva y mantiene la estructura escolar sin muchos cambios.

Este es el tipo de resistencia que predomina en la actualidad, por lo menos en el colegio estudiado y en los que han servido también de referencia, aunque en ocasiones, surgen formas de resistencia más concientes y organizadas. Generalmente estas formas de resistencia surgen apoyadas por profesores que tienen una actitud crítica frente a la educación y la sociedad. Estos profesores promueven la organización de espacios extra-académicos, donde los jóvenes puedan discutir y desarrollar actividades que les proporcionan otras formas de entender el mundo, a la vez, en sus clases, buscan desarrollar una pedagogía contraria a la impuesta por la institución y luchan porque los jóvenes ganen en una actitud diferente ante el conocimiento. Pero, en los últimos años, estas formas de resistencia las han venido atacando, por medio de campañas sistemáticas en los colegios, que crean opinión pública para hacer creer que son estos profesores los que manipulan ideológicamente a los estudiantes.

En el colegio estudiado, cada vez que los profesores y directivas percibían que los estudiantes estaban organizando alguna forma de resistencia colectiva, inmediatamente eran obligados a desistir, por medio de las amenazas y los llamamientos a los acudientes. En una ocasión, la personera del colegio junto con otros estudiantes tomó la iniciativa de recoger las opiniones, curso por curso, sobre el profesor de comprensión de lectura, que como ya lo mostré, era arbitrario y autoritario con los estudiantes. La idea que tenían era pasar una carta con todos los reclamos para que fuera sustituido. Apenas la coordinadora se enteró, llamó a su oficina a los organizadores y, después de gritarlos y tildarlos de instigadores,

los amenazó con cancelarles la matrícula por su “mal comportamiento”. El profesor continuó en el colegio sin ningún problema.

Para el caso de los profesores, la respuesta de algunos ante la arremetida globalizadora, se ha limitado, ya sea por temor al desempleo, conciencia o simple facilismo, a ser eco acríticos de estas políticas. En los “colegios privados de convenio o de concesión”, donde el control por parte de las directivas hacia la actividad académica de los profesores es bastante fuerte, la actitud anteriormente señalada es muy notoria; a pesar de esto, se encuentran profesores que a diversos niveles buscan formas alternativas para la enseñanza y para relacionarse con los jóvenes y padres de familia, que en ocasiones rebasan el propio espacio escolar.

Capítulo 9

LA INQUISICIÓN EN PLENO SIGLO XXI

A modo de Conclusión

“Los hombres han sido siempre en política, víctimas necias del engaño ajeno y propio, y lo seguirá siendo mientras no aprendan a descubrir detrás de todas las frases, declaraciones y promesas religiosas, políticas y sociales, los *intereses* de una u otra clase.

Los que abogan por reformas y mejoras se verán siempre burlados por los defensores de lo viejo mientras no comprendan que toda institución vieja, por bárbara y podrida que parezca, se sostiene por la fuerza de determinadas clases dominantes”.²¹¹

Como parte de las actividades de filosofía del año 2002, para introducir a los jóvenes en la filosofía moderna trabajamos en conjunto la obra Galileo Galilei, aunque no es la obra exacta de Brecht, sino una adaptación realizada colectivamente con los jóvenes, sí deja ver la lucha de la ciencia y los científicos contra las viejas ideas de la iglesia, que buscaban conservar el statu quo y por tanto, no aceptaban ninguna opinión o teoría que refutara su visión del mundo. La obra muestra el juicio que la santa inquisición le hace a Galilei para persuadirlo de que deje de difundir esas teorías sobre el movimiento de la tierra.

Reproduzco acá una parte de la adaptación realizada:

²¹¹ LENIN, 1977: 66.

Galileo llega con el telescopio en la mano, se le ve un poco demacrado. Entra con él dos hombres (filósofo y matemático) que van a ayudar a persuadir a Galilei.

Cardenal: Señor Galilei, Ud. ha ayudado mucho en el desarrollo del conocimiento. Tanto aquí como en Venecia se le estima demasiado. Pero últimamente ha salido con unas teorías que válgame Dios, lo hacen parecer loco.

Galileo: Yo me encuentro en mis cinco sentidos, señor, no hay nada de locura en lo que he hallado. Loco, es todo aquel que se niega ver la realidad tal cual es. Aquí tengo mi telescopio, permítanme demostrarles, es sólo que vean por este lente. **(Ubica el telescopio en la ventana y pide que pasen a ver por él)** He estado haciendo mediciones durante noches enteras, he descubierto ciertos movimientos en las estrellas que están al lado de Júpiter. Estos movimientos se asemejan a los que hacen otras estrellas descubiertas por mí hace poco. Sigán, solamente es mirar.

Filósofo: Me temo que no sea tan fácil. Antes de emplear su famoso telescopio quisiéramos conversar con Ud.

Matemático: Una discusión de principios.

Galileo: Es que yo había pensado que para convencerse les bastaría mirar por el antejo.

Matemático: Claro, claro. Pero sabrá Ud. que según los escritos de Aristóteles hechos ya unos miles de años no existen ningunas estrellas que giren alrededor de otro astro que no sea la tierra...No existen tales estrellas.

Galileo: Pero, solo miren...

Filósofo: Y apartándonos de la posibilidad de la existencia de tales estrellas, que en ningún texto aparecen, mi pregunta, señor Galilei es: ¿Son necesarias tales estrellas?

Galileo: No le entiendo, señor.

Filósofo: El Universo divino de Aristóteles, con toda su armonía, sus cristalinas bóvedas, el ángulo inclinado de la trayectoria que sigue el sol, es tan bello y hermoso que para qué destruirlo, no le parece señor Galilei?

Galileo: (Refiriéndose al Cardenal) Y, si vuestra alteza verifica la existencia de esas estrellas sólo mirando por el telescopio?

Matemático: Se podría alegar que su instrumento no es muy exacto, pues muestra cosas que no existen.

Galileo: Esto es absurdo.

Filosofo: Por qué mejor, no nos dice las razones que lo llevaron a inventar tal disparate?

Galileo: No es ningún disparate, solo miren por el lente. Los hechos hablan.

Filosofo: Lo vemos muy alterado, ¿no será acaso que Ud. pinto esas estrellas en su lente para engañarnos?

Galileo: ¡¿Están diciendo que soy un estafador?!

Matemático: No, como se le ocurre, en presencia de vuestra alteza, nunca. Solo que...

Galileo: Todo esta confusión se resolvería mirando por el telescopio. Este telescopio es capaz de ver hasta la cola de la Osa mayor, pero miren, por favor.

Filosofo: No hay necesidad, señor Galilei, al parecer Ud. no nos ha comprendido. Por el bien de todos y de su salud, que entre otras, se le ve muy demacrado, le pedimos que se deje de esos experimentos. La vida es bella así como ha sido desde hace muchos años, ¿por qué cambiarla ahora?

Matemático: ¿Acaso Ud. no vive bien señor Galilei?

Galileo: Tal vez yo sí, pero muchos no. Han estado bajo la autoridad de Aristóteles y de Uds., por años y su vida realmente no es muy comfortable que digamos.

Arzobispo: Pero señor Galilei, ¿acaso cree que todos esos ignorantes que ni siquiera saben leer, le harían caso a sus locas ideas?

Galileo: Estén seguros señores, que esos hombres y mujeres están más listos a conocer la verdad que cualquier sabio de la corte. Ellos quieren explicaciones, ya no les bastan los sermones de cada domingo en la iglesia.

Cardenal: (Suelta una risotada). Esté seguro señor Galilei que ninguno de ellos lo va a llorar cuando Ud. muera en la hoguera por hereje.

Galileo: ¿Me está amenazando?.

Cardenal: Tómelo como quiera, pero ya me cansé de su insolencia.

Arzobispo: Señor Galilei, espero que hayamos sido claros. No queremos que siga con esas absurdas ideas, Hasta pronto señor Galilei.

Déjenlo ir (**dirigiéndose a unos monjes**)

Es una buena denuncia de lo que pasó en ese momento, pero también, y es lo importante de esta obra, es una denuncia de lo que pasa hoy en día.

Mi trabajo docente consistió en realizar una propuesta pedagógica en la que los jóvenes comenzaron a cuestionarse con respecto a la situación mundial actual, los problemas de la ciencia, la lucha entre diversos sectores sociales, etc. Tuvieron la posibilidad de escuchar ya no solo la visión que les presentan empacada al vacío los grandes medios de comunicación, sino que, les proporcioné bastante material sobre diferentes versiones, especialmente, me interesé por mostrarles la versión de la gente corriente que vive en carne propia las injusticias de esta sociedad. Fue interesante ver la avidez con que muchos de los estudiantes participaban en mis clases y debatían problemas sociales actuales. Escuché sus opiniones y expectativas. Sus confusiones y su forma de entender el mundo. En un principio a la directora y coordinadora de la mañana del colegio le pareció un buen método. Aunque su práctica cotidiana —como lo he venido evidenciando— contradecían su discurso, afirmaban que los jóvenes debían formarse con un pensamiento crítico y, “no comer entero” lo que les dicen los medios de comunicación.

Sin embargo, el discurso no siempre se acopla a la realidad y a los intereses que se defienden. Salta nuevamente a la vista, lo planteado por Marx sobre la determinación social de los individuos. Son las condiciones materiales de existencia las que en últimas determinan los intereses de clase que se defienden. En este caso, aunque la rectora y coordinadora del colegio tuvieran cierto discurso “progresista” sobre la educación y criticaran de palabra algunas medidas adoptadas por el Estado para la educación, su condición de propietarias de colegio privado, los privilegios alcanzados por su posición social, etc., fueron los verdaderos determinantes para asumir una posición clara de clase, en el momento

en que los estudiantes confrontaron con un mínimo nivel de organización, su práctica. Cuando los jóvenes del colegio comenzaron a plantear ideas nuevas y críticas sobre su propia realidad como jóvenes populares, estudiantes del pueblo y consecuente con esto, realizaron trabajos como el de investigación social en los barrios, las directivas y algunos profesores empezaron a chocar fuertemente contra ellos y llamarme la atención a mí y a la profesora de la tarde, que estaba desarrollando un trabajo similar.

Es en esos momentos críticos que se evidencia cómo este “colegio privado de convenio” como parte de la escuela capitalista actúa para aplastar cualquier brote de inconformismo. No hay cabida para ideas o actitudes que se salgan del orden y que cuestionen.

La realidad entonces es presenta al revés: no son los medios de comunicación con la colaboración de algunos profesores y el propio medio predominante el que “lava el cerebro” a los jóvenes para que actúen como autómatas frente a su propia existencia y realidad; no son las relaciones sociales predominantes las que hacen que los jóvenes pierdan toda individualidad para convertirlos en un molde que se reproduce por doquier en su apariencia física y en su pensamiento, son los métodos de los profesores y las formas de generar conciencia crítica, las que atentan contra la libertad de pensamiento de la juventud.

1. ¡Queremos que nos respeten: no más arbitrariedad!

Los jóvenes de once, descontentos por las constantes actitudes arbitrarias de la coordinadora, decidieron tomar medidas de hecho. Se pusieron de acuerdo y una mañana se negaron a entrar al colegio, permaneciendo a sus alrededores con pitos y gritando que requerían hablar con la coordinadora.

Esta acción generó gran revuelo en las directivas. La coordinadora comenzó a buscar culpables. En ningún momento se sentaron a analizar qué había llevado a los jóvenes a reaccionar así, si realmente tenían razón en las quejas que estaban presentando. Simplemente, decidieron que los métodos utilizados por algunos profesores, incluyéndome, eran los causantes de esta situación.

A una estudiante, que participó en los hechos, la interrogan sobre lo que pasó. Ella argumentó que estaban cansados con las arbitrariedades de la coordinadora. Sin embargo, para la orientadora del colegio, esta actitud fue considerada anormal y salida de toda lógica, así que continuó el interrogatorio. Descubrió que la estudiante tenía otras opiniones sobre la situación social y familiar “muy peligrosas”; por ejemplo, consideraba que la pobreza de sus padres y de sus compañeros se debe a la relación desigual que Colombia mantiene con países poderosos como Estados Unidos. La sicóloga no lo podía creer. Generó un gran escándalo arguyendo que la estudiante estaba “desequilibrada”, así que trató de persuadirla de lo contrario; pero, la joven se mantuvo en su idea.

Luego me citaron a mí. La rectora me comentó inicialmente la situación. Exageraba en expresión facial y palabras cuando se refería a la situación emocional de la joven. Me decía: *ayer me fue imposible recogerla, estaba completamente descompuesta, diciendo una serie de disparates como: “nosotros estamos en esta situación porque hay ricos que lo tienen todo”, “los países latinoamericanos están afectados por el dominio norteamericano”, etc, etc.* Presentó la escena como si la niña hubiera perdido por completo el juicio, como si estuviera delirando.

Entonces comenzó el discurso psicopedagógico. Me argumentó: *a esa edad (15,16 años) los niños pueden afectarse muchísimo con esas ideas al punto de perder el control y no saber que están diciendo. Su mente es muy débil para comprender ese discurso y lo que se puede generar es un fatalismo tan grande que puede llevar a una niña de estas al suicidio.* Volvió a repetirme que la estudiante necesitaba tratamiento psicológico porque para decir esas cosas tan convencida no era normal. Me dijo: *en este momento esta hablando con Mery (la sicóloga) para ver si ella sí logra estabilizarla.*

La rectora, que anteriormente se había mostrado muy abierta al método pedagógico de fomentar la crítica, me dijo: *“los profesores no pueden tomar posición frente a la situación actual y buscar conducir a sus estudiantes por ese camino, pues eso no es formación”.*

En el colegio los profesores promovían a diario sus puntos de vista y posiciones políticas entre los estudiantes. Por ejemplo, había quienes, como el profesor de comprensión de lectura, realizaron campaña durante el año 2002 en los diversos cursos a favor de Uribe Vélez, candidato en ese entonces a la presidencia de la república; el mismo profesor, obligaba a los estudiantes a rezar antes de comenzar clase y quienes se negaban, les colocaba puntos negativos para la nota final. Pero también, había otros que simplemente difundían los lineamientos curriculares y todas las orientaciones de contenido del MEN, y posaban como neutrales, cuando estos contenidos encarnan un punto de vista político bien definido e intencionado. El problema no es entonces, tomar posición, sino tomarla a favor de los intereses populares.

La sicóloga también conversó conmigo. Me planteó que la situación era un poco grave, pues la estudiante se mantenía en su posición, aunque ya había reconocido estar un poco confundida. Me insistió que para los adultos la situación es distinta, porque son maduros y saben hasta donde llegan con sus ideas, pero para una “niña” puede generar problemas graves en su personalidad.

Es bueno recordar acá una de las muchas críticas que científicos le han hecho al papel que juega la psicología y psiquiatría, en aplastar la individualidad y controlar la mente:

En una sociedad coercitiva y estresante, el individuo tiene escasamente dos posibilidades de elección: luchar por modificar sus propias circunstancias sociales

o bien adaptarse a ellas. El uso masivo de drogas psicotrópicas [y otros métodos utilizados por la sicología y la psiquiatría—mío], forma parte del proceso para insertar al individuo en el statu quo, para sedar o calmar las emociones. La gente se expande o se contrae por su propia voluntad —u obligada por la autoridad médica u otra— para encajar en el lecho de Procusto de la sociedad contemporánea, que insiste en moldear a sus ciudadanos y convertirles en consumidores felices o, al menos, conformistas. Los que no entran en esta definición son expulsados de la sociedad o recludos como individuos congénitamente incapacitados.²¹²

La rectora reconoció: *Yo sé que lo que Ud. dice es verdad, la situación es muy crítica y muchos lo están planteando, hasta en esta revista (muestra la última edición de semana) salen artículos de crítica a Estados Unidos, pero no es conveniente hablar de eso a los estudiantes. Concluyó: yo creo que ya nada se puede hacer, los EU seguirán invadiendo y haciendo lo que quieran sin que nadie pueda hacer nada, entonces para qué decir algo.* Continuó mostrando el desprecio hacia la capacidad de la gente del pueblo de entender su propia situación: *Nosotras entendemos eso, pero usted cree que la gente de por aquí, con ese nivel cultural tan bajo que tiene lo puede entender? No, ellos no van a entender eso y se van a escandalizar.*

La situación fue muy parecida al extracto anterior de la obra de Galileo Galilei. La escuela funciona como un todo para negar cualquier pensamiento diferente al establecido oficialmente. El conocimiento de su propia realidad, le es negado al pueblo, porque en manos de éste, se convierte en un arma poderosa contra el orden establecido.

²¹² LEWONTIN, op. cit.: 212.

2. El mercado impone sus leyes.

Finalmente, la rectora expuso su verdadera preocupación: *mire, profesora, este es un colegio privado, aquí nos mantenemos con las pensiones de los estudiantes y las becas del Ministerio, yo no puedo permitir que este tipo de escándalos se presenten ante la comunidad. ¿Qué van a decir los padres de familia del sector? El año entrante muchos no matricularán a sus hijos aquí. Este, gústenos o no, es un negocio y yo tengo que cuidarlo.*

Cuando la educación es considerada una mercancía, los criterios académicos y pedagógicos desaparecen del todo para dar paso a las leyes del mercado, devoradoras de hombres. Como correctamente lo afirma la propia rectora, siendo el colegio un negocio de unos cuantos propietarios, no puede abandonar la lógica del mercado. Esa es una de las contradicciones que generan “los colegios privados de convenio”. Los propios dueños de los colegios se ven enfrentados a una situación en la que deben ceder cualquier inquietud académica que los haya llevado a fundar sus colegios en décadas anteriores, para dar paso a la sumisión total a estas leyes. La “eficacia”, “la competencia”, “rentabilidad” capitalistas son los principios que buscan que regir estos colegios. Y estos principios, están sistematizados en las orientaciones que desde el MEN se trazan para que sean cumplidas. Estos principios chocan directamente contra una educación crítica y progresista que busque formar una mentalidad científica y autónoma en los jóvenes.

3. La cacería de brujas.

Este problema no paró ahí. Las semanas siguientes se convirtieron en una verdadera cacería de brujas. Los profesores de confianza de las directivas, emprendieron la investigación a través de sus “informantes” entre los estudiantes, para conocer los nombres de los organizadores del acto de protesta. Sin embargo, nadie delató a ninguno de sus compañeros. Entonces, aplicaron otros métodos. En una ocasión cuando me encontraba en clase con uno de los grupos de once, entró la orientadora con papeles en blanco. Les comentó que estaban preocupadas por lo que había sucedido y que requerían que ellos escribieran en esos papeles lo que pensaban y sabían de los hechos acaecidos. Me solicitó que saliera del salón, pues podía interferir en la opinión de los estudiantes. Mientras tanto, en el otro once, el profesor de comprensión de lectura, realizaba el mismo “ejercicio”; pero su rabia, no le permitió ser tan “diplomático” como la orientadora; comentaron después los jóvenes que: *“entró furioso y comenzó a decir que teníamos que escribir los nombres de los que habían organizado la protesta”* Tampoco este método les funcionó.

Una semana después, estando en clase de economía de once grado, me pidió la palabra una de las estudiantes más juiciosas, para leer una carta a sus compañeros, la cual, suponía, la habían mandado los del otro once para que fuera firmada por todos. La carta estaba dirigida a la rectora del colegio, tenía un excelente redacción; su contenido general era que todos estaban arrepentidos de

lo que habían hecho, y pedían disculpas por su actitud a las directivas, los profesores y demás estudiantes. Decía que, habían sido incitados por unos cuantos estudiantes. Cuando los jóvenes escucharon esta parte, comenzaron las protestas: “esos de 11-2 son unos vendidos”; “Nos vendieron”, “Nosotros no vamos a firmar eso”. Se generó una gran alharaca en el salón. Les pedí que se calmaran y les sugerí que fuera alguno a hablar con los del otro grupo para saber por qué habían escrito esa carta. Fue la misma muchacha que la leyó. Minutos después regresó al salón con el rostro contrariado, les dijo: ¡ellos dijeron que no han escrito ninguna carta y que no saben a qué nos referimos!. Entonces, le preguntaron a ella: ¿Usted de donde sacó esa carta?. Dijo: me la entregó el profesor de comprensión a la hora del descanso; me dijo que nos la habían enviado los del otro once para que hoy mismo la firmáramos. Los jóvenes no podían creerlo, estaban furibundos y sorprendidos. Me pidieron que si podían ir a buscar al profesor para que le explicara al curso de qué se trataba ese engaño. Al tiempo subió el profesor con el estudiante que lo había ido a buscar. Tenía el rostro pálido y desenchajado. Comenzó a tartamudear. No sabía que decirles. Entonces finalmente, dijo: *esa carta me la pasaron un grupo de muchachos del otro once, pero no voy a decir sus nombres*. Todos supieron que estaba mintiendo, la carta había sido escrita por él —en complicidad con otros profesores— como método para lograr delatar a los jóvenes que supuestamente incitaron al resto.

Las directivas se enteraron de esta situación y no quisieron pronunciarse al respecto. Pero, por su parte continuaron en la tarea de hacer rendir a los jóvenes. Convocaron a reunión a los padres de los de once para advertir del peligro que

encierran estos actos. Amenazaron con cancelar matriculas si volvían a presentarse hechos por el estilo. Y, a la personera, quien ya tenía expediente abierto por su participación en la “confabulación” para hacer despedir al profesor de comprensión, la hicieron reunirse con el Consejo estudiantil, los representantes de padres, las directivas y los representantes de profesores, para que pidiera disculpas públicas en nombre de los de once y, se comprometiera a no volver a participar en este tipo de actividades.

En situaciones como estas, se descubre claramente a quién le sirve el discurso del pluralismo y la tolerancia. A pesar de que se supone que *“todos somos libres de pensar lo que queramos”*, a la hora de la verdad, solamente las ideas que difunden las clases dominantes son permitidas y tenidas en cuenta como válidas, las demás, las que cuestionan, las que incomodan son reprimidas y rechazadas.

El discurso sobre la democratización de la escuela se contrapone abiertamente con la realidad. Las relaciones sociales al interior de este colegio concuerdan en muchos aspectos con los análisis que teóricos marxistas han realizado sobre la educación. En varios sentidos en este colegio privado de convenio, al contrario de generar una educación al servicio de los jóvenes populares, se han profundizado mucho más abiertamente las relaciones verticales y autoritarias que caracterizan la escuela capitalista, el conocimiento continúa estando alienado, ahora más que nunca con la aplicación de los lineamientos, estándares y evaluaciones centralizadas desde el Estado; los jóvenes continúan siendo formados bajo la ideología dominante, ahora con un discurso más abiertamente totalitario. En

“colegios privados de convenio” como el estudiado, este discurso-práctica se impone como un pensamiento único. Mientras tanto, la realidad de estos jóvenes populares que sigue empeorando, se contrapone y a la vez denuncia el contenido de clase del discurso de moda sobre la democracia y la equidad social.

4. ¿Existen alternativas?

Sí. Pero estas no se encuentran en las reformas o políticas que el Estado, como organizador de la violencia de las clases dominantes, imponga en la escuela. Las alternativas se encuentran en la experiencia y conocimiento de los jóvenes populares y de sus padres, quienes necesariamente tendrán que entrar a jugar un papel muy importante en los cambios requeridos en la educación. También está en los profesores que decidan sin reservas, poner sus conocimientos y experiencias al servicio de los sectores populares haciendo un deslinde con los intereses del Estado, que representa los intereses de las clases dominantes.

Los caminos no están trazados, es necesario indagar en la actividad diaria para establecer formas de organización, de lucha y de movilización que obedezcan a las condiciones actuales. Sin embargo, hay varias cosas claras: *las políticas de reformas educativas que se vienen desarrollando no generan una educación que sirva a los intereses de la mayoría de la población, sino del gran capital. * Las luchas individuales, ya sean de profesores o estudiantes no sirven para contrarrestar la arremetida que se viene desatando contra la formación integral de las jóvenes generaciones. * Sólo la movilización desde abajo (desde los sectores

más empobrecidos de la población) y teniendo como objetivos realizar rupturas en las relaciones de producción e ideas dominantes, se podrá construir alternativas que apunten a miras más elevadas de un cambio social.

BIBLIOGRAFÍA

ALCALDÍA MAYOR, de Bogotá. D.C. SED. *Evaluación de Competencias y Saberes Básicos en Lenguaje, Matemáticas y Ciencias*, Calendario A. Grado 7º, Octubre de 2001.

ALTHUSSER, Louis. *Ideología y aparatos ideológicos de Estado*. Bogotá: Editorial Tupac-Amaru, 4ª ed., 1974.

Anónimo. *Escuela y Sociedad*. En: www.monografias.com

AVAKIAN, Bob. *Los criterios y la verdad, los intereses de clase y la realidad*. En: Obrero Revolucionario N° 907, 18 de mayo de 1997.

----- *Moral y Religión: el punto de vista marxista*. Bogotá: Editorial Tadrui, 2003.

BANCO MUNDIAL. *Prioridades y estrategias para la educación de América Latina y el Caribe*. 1995.

BAUDELOT, Christian y ESTABLET, Roger. *La escuela capitalista*. México: Siglo XXI Editores, 1975.

BERTAUX, Daniel. "De la perspectiva de la historia de vida a la transformación de la práctica sociológica". En: Marinas, José Miguel y Santamaría, Cristina (editores). *La historia Oral: Métodos y Experiencias*, Madrid: Editorial Debate, 1993.

BERTAUX-WIAME, Isabelle. "La perspectiva de la historia de vida en el estudio de las migraciones interiores". En: Marinas, José Miguel y Santamaría, Cristina (editores). *La historia Oral: Métodos y Experiencias*, Madrid: Editorial Debate, 1993.

CABALLERO, Piedad. "La promoción automática en debate". En: Revista *Educación y Cultura*. Bogotá. N° 49, mayo de 1999.

CÁMARA IZQUIERDO, Sergio. ¿Hay un método de Marx en la economía política? . En : Revista *Laberinto*, Universidad de Málaga, España, mayo de 2002.

CEPAL. *Experiencias de capacitación laboral de jóvenes en América Latina*. Informe 1997.

COHEN, Ernesto. "Educación, eficiencia y equidad: una difícil convivencia". En: *Revista Iberoamericana de Educación*, Editada por la Organización de Estados Iberoamericanos, N° 30, sep-dic 2002. En: www.oei.es/publi.htm

CHOMSKY, Noam. *El control de nuestras vidas*. Bogotá: FICA, 2002.

DIETERICH, Heinz, CHOMSKY, Noam. *La sociedad Global. Educación, Mercado y Democracia*. Chile: LOM ediciones, 2 edición, 1996.

DURKHEIM, Émile, *Educación y Sociedad*. Barcelona: Ediciones Península, 1975.

FALS BORDA, Orlando. *Ciencia propia y colonialismo intelectual*. México, Editorial Nuestro Tiempo, 1970.

----- "La educación en el proceso revolucionario". En: *Por ahí es la cosa. Ensayos de sociología e historia colombianas*, 2ª ed., Bogotá, La Rosca, 1972a, pp. 17-34.

----- [et. al.]: *Causa popular, ciencia popular. Una metodología del conocimiento científico a través de la acción*, Bogotá, La Rosca, 1972b.

FOUCAULT, Michel. *Vigilar y Castigar: nacimiento de la prisión*, Madrid: Siglo XXI editores, 1998.

GARCÍA, Gaspar J. *La concepción marxista sobre la escuela y la educación*. México: Editorial Grijalbo, s.a. , 1974.

GIROUX, Henry A. *Teoría de la Resistencia en Educación. Una pedagogía para la oposición*. Méjico: Siglo XXI editores, 1992.

GORTARI, Ely de. *Introducción a la lógica dialéctica*. Méjico: Fondo de Cultura Económica, 3ª ed., 1965.

_____. *El método dialéctico*. Méjico: Editorial Grijalbo, 1970.

JARAMILLO, Rosario [et. al] "Educación para vivir en sociedad". En: *Altablero* . MEN, N° 27, febrero-marzo de 2004.

KABUYA, Grupo de trabajo. Universidad Nacional de Colombia. *La investigación social: ¿Para quién?, ¿Para qué?, ¿Cómo?*. En: KABUYA crítica antropológica, N° 9, 1999. En: www.colciencias.gov.co/seiaal/documentos/kabuya91.htm).

LABARCA, Guillermo. "Las reformas económicas y la formación para el trabajo". En: *Revista Iberoamericana de Educación*, Organización de Estados Iberoamericanos, N° 30, sep-dic 2002. En: www.oei.es/publi.htm

LENIN, Vladimir I. "Tareas de las juventudes comunistas". En: *Obras Completas*, tomo 31, Buenos Aires: Editorial Cartago, 1960

-----*Obras Completas*, tomo 31, Pekín: Ediciones en Lenguas Extranjeras, 1967.

----- "Tres fuentes y tres partes integrantes del marxismo", En: *Carlos Marx y Federico Engels*. Pekín: Ediciones en Lenguas Extranjeras, 1977.

----- "Una Gran Iniciativa". En: *Obras Escogidas*, v. 3. Moscú: Editorial Progreso, 1970, p.228.

LEWONTIN, Richard [et. al.] *No está en los genes. Crítica del racismo biológico*. Barcelona: Grijalbo, 1996.

LOTTA, Raymond. "La globalización imperialista y la lucha por un futuro diferente". En: varios autores, *El punto de vista marxista sobre la educación*. [s.e.] Bogotá:2004.

LOWY, Michel. "Objetividad y punto de vista de clase en las ciencias sociales", en Michel Lowy, Catherine Colliot-Thélène y K. Nair: *Sobre el método marxista*, México, Grijalbo, 1974.

MARIÁTEGUI, José Carlos. "Enseñanza única y enseñanza de clase". En: *Temas de Educación*, Obras Completas, v. 14. Lima: Editorial Amauta, 1976a.

----- "La enseñanza y la economía". En: *Temas de Educación*, Obras Completas. v. 14. Lima: Editorial Amauta, 1976.

MARX, Carlos. *El Capital*. 3ª ed. México, Fondo de Cultura Económica, 1964..

----- *El Capital*. 14 edición. México-Bogotá: Fondo de Cultura Económica, 1981.

----- *Manuscritos económicos-filosóficos de 1844*. México: Editorial Grijalbo S.A., 1968.

_____ *Crítica del Programa de Gotha*. Guadalajara: Ricardo Aguilera Editor, 5 edición, 1971.

MARX, Carlos, ENGELS, Federico. *Manifiesto del Partido Comunista*. Pekín: Ediciones en Lenguas Extranjeras, 1975

_____. *Ideología Alemana*. Medellín: Ediciones pepe, 1971.

MERCADO REYES, Santos. *La revolución educativa que México necesita: los subsidios deben otorgarse a la demanda nunca a la oferta*. [s.f.] En:
www.monografias.com/trabajos14/revoeducativa/revoeducativa.shtml

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL - ICFES, *Pruebas Saber*. Grado 9. Noviembre del 2003.

----- *Plan Decenal de Educación, 1996-2005*. En:
www.mineducacion.gov.co/documentos.

----- “Educar para el mundo productivo”. En: *Altablero*, MEN, N° 23,. agosto de 2003.

----- *Formar para la Ciudadanía... ¡sí es posible!. Lo que necesitamos saber y saber hacer. Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas*. Series Guías N° 6, 2004.

----- *Resolución Número 2343 de Junio 5 de 1996*. Serie Documentos Especiales. Bogotá: MEN, 1996.

MURILLO ORTIZ, José Francisco. “De las áreas a las competencias ¿Horizonte de la educación del futuro?” En: Revista *Magisterio*, Bogotá, N° 003, Junio-Julio 2003.

OCHOA VARGAS, Gerardo. *Graffiti*. En: www.hiperactivos.com

PARRA SANDOVAL, Rodrigo [et. al.] *Estudio sobre el adolescente escolar en Colombia. Todo lo que nos gusta se evapora*. Tomo II. Bogotá: Uniandes, Javeriana, Minuto de Dios, UPN, 1995.

----- “El Tiempo Mestizo, Escuela y Modernidad en Colombia”. En: Margulis, Mario, Laverde, Maria Cristina (comps.) *‘Viviendo a toda’ Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Departamento de Investigaciones Universidad Central, 1998.

----- *Escuela y Modernidad en Colombia, Alumnos y Profesores*, Bogotá, v.1: FES, Fundación Restrepo Barco, Colciencias, IDEP, Tercer Mundo Editores, 1996.

PONCE, Aníbal , *Educación y lucha de clases*. Medellín, Editorial La Pulga, 1973

ROMANO, Vicente. *La formación de la mentalidad sumisa*, Bogotá: Fica, 2002.

Rosental, M.: *Los problemas de la dialéctica en “El Capital” de Marx*, Montevideo: Pueblos Unidos, 1961.

SAMPER PIZANO, Ernesto. “Un proyecto educativo como ventana hacia el futuro siglo XXI”. En: *Escuela Siglo XXI, Segundo Foro Educativo Nacional y Primera Feria Pedagógica*. Bogotá: MEN, 1998.

SARABIA, Henry [et. al.] *Evaluación Escolar y Promoción*. Bogota: Centro de Estudio del Trabajo, [s.f.].

SECRETARIA DE EDUCACIÓN DISTRITAL. *Bogotá, Distrito Capital: Caracterización*. En: www.sedbogota.edu.co/SED

-----“El Río Bogotá”. En: Periódico Escolar *Lo que somos*. SED-UN. Bogotá, octubre de 2001. (Periódico adjunto al examen de competencias).

----- *Evaluación de resultados de año y medio de la administración Mockus, Informe: Cómo vamos en educación*, septiembre de 2002. En página web SED: www.sedbogota.edu.co/SED

----- *Plan Sectorial*. Bogotá: SED, 1998-2000.

-----*Evaluación en competencias básicas en lenguaje y matemáticas*. Bogotá: SED, 1999. En: www.sedbogota.edu.co/SED/Evaluacion

SEGALÉS, José, [et. al.] Colectivo Diáspora. *Los dueños del mundo y los 40 ladrones*, 3 edición, España: El viejo topo, 2002.

SUCHODOLSKI, Bogdan. *Teoría marxista de la educación*. Méjico: Editorial Grijalbo, S.A., 1966.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. *Globalización e interdisciplinariedad: el currículo integrado*. Madrid: Ediciones Morata S.L., 1994.

TORRES, María Rosa. "Cooperación internacional en educación en América Latina: ¿parte de la solución o parte del problema?" En: *Cuadernos de Pedagogía*. Barcelona. N° 308, diciembre 2001. En: Web del Ministerio de Educación y Culturas del Ecuador : www.lpp-verj.net/olped/Mec/biblioteca/documentos.htm

VASCO URIBE, Luis Guillermo. *Notas de Viaje. Acerca de Marx y la Antropología*. Santa Marta: Universidad del Magdalena, 2003.

----- "Replanteamiento del Trabajo de Campo y la Escritura Etnográficos". En: *Entre Selva y Páramo. Viviendo y Pensando la lucha india*. Bogotá: ICANH, 2002.

VASCONI, Tomas. "Educación y lucha de clases: La experiencia Chilena". En: *Humanidades*, Revista de la Universidad Industrial de Santander, Volumen 8, Número 8, Julio de 1977.

-----"Aportes para una teoría de la educación". En: *La Educación Burguesa*, 6 ed. México: Nueva Imagen, 1987.

WOLFF, Lenny. *La ciencia de la Revolución: El Estado*, Cuadernos Rojos, N° 4, Bucaramanga, 1990.