

# ESCUELA, CONFLICTO INTERGENERACIONAL Y DEMOCRACIA

por  
John J. Montoya Ospina

---

SERIE CONFLICTO Y ESCUELA. NÚMERO 3

---



**ESCUELA, CONFLICTO  
INTERGENERACIONAL  
Y DEMOCRACIA**

**SERIE CONFLICTO Y ESCUELA -NÚMERO 3**

**SERIE CONFLICTO Y ESCUELA -NÚMERO 3**

**ESCUELA, CONFLICTO INTERGENERACIONAL  
Y DEMOCRACIA**

Por:

**John J. Montoya Ospina**

Educador IPC

Proyecto Convivencia Escolar:

“Conflicto, Democracia y Derechos Humanos en la Escuela”

Programa Justicia, Conflicto, Derechos Humanos y Paz

INSTITUTO POPULAR DE CAPACITACIÓN -IPC

De la Corporación de Promoción Popular

371.5

M798 Montoya Ospina, John J.

Escuela, conflicto intergeneracional y democracia / John J. Montoya Ospina. -  
Medellín : Instituto Popular de Capacitación, IPC, 2003.  
78 p. : il., graf. (Serie Conflicto y Escuela, no. 3)

ISBN: 958-95588-8-7

1. CONFLICTOS ESCOLARES. 2. ESCUELA. 3. DEMOCRACIA. 4. CULTURA  
POLÍTICA I. Tit. Serie

PRIMERA EDICIÓN

INSTITUTO POPULAR DE CAPACITACIÓN -IPC

(DE LA CORPORACIÓN DE PROMOCIÓN POPULAR)

CARRERA 45 D N° 60-16

PBX: (574) 284 90 35 / FAX: (574) 254 37 44

A.A. 9690 - CORREO ELECTRÓNICO: [ipc@corporacionpp.org.co](mailto:ipc@corporacionpp.org.co)

PÁGINA WEB: [www.ipc.org.co](http://www.ipc.org.co)

MEDELLÍN - COLOMBIA, DICIEMBRE DE 2003

EDICIÓN:

JOHN J. MONTOYA OSPINA

EDUCADOR IPC

CORRECCIÓN FINAL:

CÉSAR AUGUSTO MUÑOZ RESTREPO

COMUNICADOR SOCIAL - PERIODISTA

CON EL APOYO DE:

CIVIS

CARÁTULA E ILUSTRACIONES INTERIORES:

DE LA SERIE "TRANSEÚNTES", TÉCNICA MIXTA, OMAR TORO

DISEÑO, DIAGRAMACIÓN, IMPRESIÓN Y CARÁTULA:

L. VIECO E HIJAS LTDA.

PBX: (574) 255 9610

CORREO ELECTRÓNICO: [lvieco@geo.net.co](mailto:lvieco@geo.net.co)

NOTA: CUALQUIERA DE LOS CONCEPTOS AQUÍ RECOGIDOS PUEDE SER RETOMADO O TRANSCRITO,  
CITANDO EL AUTOR Y LA INSTITUCIÓN EDITORA RESPECTIVA.

*«Oh, alguien toma un lápiz  
y nada escribirá» (...).*

*Luis Alberto Spinetta*

*“Eso no es gran cosa,  
pero algo hay que escribir”*

*El Último de la Fila*

## Me cago en todo

*Hoy si que me cago en todo  
nada me puede importar  
porque me quedé tan solo  
que ya no existen los demás  
no tengo ni donde caerme  
nadie va a venir a verme.  
Todos prefieren cualquier cosa  
pero lejos de mí.  
Los potros están echando espuma  
pluma mental animal.  
Estamos tan lejos del toro  
me quiero poner a cantar.  
Hoy me cago en todo  
pero me cago en todo con amor.  
Si nadie me cuida y estoy solo  
me queda poco gas en el motor.  
Me cago en todo  
pero me cago en todo con amor.  
Nada me importa más que lo que hay en la mesa  
y podría ser peor.  
Ni hablar de la cabeza  
casi no siento terror.  
Vivir así de desgraciado  
no me deja otra solución.  
Me cago en todo*

*pero me cago en todo con amor.  
Si nadie me cuida y estoy solo  
me cago en todo  
¡Sí señor!  
Qué finita es la frontera  
entre la angustia y la felicidad.  
Todo volverá a ser como era  
en algún momento y lugar.  
Me cago en todo  
pero me cago en todo con amor.  
Nadie me cuida y estoy solo  
¿Dónde mierda está el amor?  
Me cago en todo  
esta vida no es para mí  
Me cago en todo  
termino mal si sigo así  
Me cago en todo  
merecería algo mucho mejor  
Me cago en todo  
somos la aristocracia de la desgracia.*

Letra y música: Andrés Calamaro

En "El Salmón". CD5, 2000

# Contenido

---

<b>PRESENTACIÓN</b> .....	11
<b>1. ESCUELA, CONFLICTO Y SOCIEDAD</b> .....	15
1.1. LA ESCUELA CONTEMPORÁNEA ¿UN DINOSAURIO QUE SE RESISTE A MORIR? CONFLICTOS DE DESENCUENTROS. ....	15
1.2. CULTURA POLÍTICA Y SOCIALIZACIÓN EN LA ESCUELA COLOMBIANA: EL CONFLICTO ENTRE TRADICIÓN Y MODERNIDAD. ....	22
<b>2. ESCUELA Y CONFLICTO INTERGENERACIONAL: DISPUTA ENTRE SUBJETIVIDADES</b> .....	33
2.1. EL CONCEPTO DE GENERACIÓN. ....	33
2.2. EL CONCEPTO DE JUVENTUD. ....	35
2.3. EL CONFLICTO INTERGENERACIONAL EN LA ESCUELA: DISPUTA DE SUBJETIVIDADES. ....	36
2.4. ESTRATEGIAS PARA HACER DE LOS CONFLICTOS INTERGENERACIONALES UN ASUNTO DE COOPERACIÓN ENTRE GENERACIONES EN LA ESCUELA: "STRAY CAT BLUES". ....	41
<b>3. LA DEMOCRATIZACIÓN DE LA ESCUELA. ENTRE EL AUTORITARISMO Y EL RECONOCIMIENTO: LA TRAMA TRAS EL CONFLICTO ESCOLAR</b> .....	49
3.1. EL EXCESO DE AUTORIDAD EN LA ESCUELA: EL CONFLICTO EN NEGATIVO. ....	49
3.2. EL CONCEPTO DE RECONOCIMIENTO EN LA ESCUELA: EL CONFLICTO EN POSITIVO. ....	51
3.3. SUJETOS DEMOCRÁTICOS Y DEMOCRATIZACIÓN DE LAS ESTRUCTURAS Y DE LAS RELACIONES COTIDIANAS EN LA ESCUELA: UNA CULTURA POLÍTICA DEMOCRÁTICA ESCOLAR PARA ASUMIR EL CONFLICTO. ....	53
<b>4. ESCUELA, SUJETO JOVEN Y CONSTRUCCIÓN DE LO PÚBLICO: LA TRANSFORMACIÓN CREATIVA DEL CONFLICTO: "COMO UN BURRO AMARRADO EN LA PUERTA DEL BAILE"</b> .....	61
4.1. JÓVENES Y ESCUELA: HACIA UNA CIUDADANÍA ESCOLAR .....	66
4.2. JÓVENES CIUDADANOS(AS): UNA MIRADA DESDE LO NORMATIVO. APÉNDICE. ....	71
<b>NOTAS</b> .....	74

# PRESENTACIÓN

---

En el esfuerzo institucional de leer y recrear la Escuela desde las interdependencias y especificidades del conflicto escolar, el sentido de este texto educativo es profundizar la reflexión entorno a la función social de la Escuela en el mundo contemporáneo, en tanto se pasa revista por lo que hemos dado en llamar la muerte de la Escuela pública tradicional, donde concurren cuatro conflictos en un desencuentro: el descentramiento del saber (Barbero), el autoritarismo escolar, el espacio escolar como disputa ideológica y la mercantilización de la educación. Igualmente se explora la Escuela como campo de oportunidad en términos de refundar su función social como escenario vital para transformar la sociedad y los individuos en procura de una vida verdaderamente digna para todos y todas, fundada en una cultura política democrática.

La Escuela al ser un campo de oportunidad y un espacio primario de socialización, se enfrenta en el plano de la cultura política colombiana con una tensión entre la tradición y la modernidad, donde la posibilidad de transitar de una cultura política autoritaria a una cultura política democrática está en la modificación de los contenidos de los dispositivos institucionales con un sentido más intercultural y democrático: romper las ataduras heredadas de la Regeneración.

Pero es en esta tensión donde emerge un campo de conflicto entre los actores escolares. El conflicto intergeneracional como expresión de la brecha entre generaciones y, a su vez, como expresión del autoritarismo que ha caracterizado nuestra cultura política. Ante ello emergen las estrategias de la cooperación intergeneracional, la democratización de la Escuela, la visibilización del sujeto joven en el ámbito escolar y la ciudadanía juvenil y/o escolar.

*Gracias a Diego Herrera Duque por su amistad llena de afecto y honestidad brutal, a Luz Dary Ruíz Botero por sus atinados comentarios y a todo el equipo de trabajo del Instituto Popular de Capacitación – IPC, por toda la “onda”, confianza y apoyo. No puedo pasar la ocasión para mencionar el Guanábano Bar, donde las experiencias generacionales de la Mona y José contribuyeron a reflejar el diagnóstico de mi tiempo, acompazado con rock local (Otrabanda, Por culpa de Blues, Stiches, Planeta Rica, IRA...) y los exorcisantes tragos. Que el fantasma de los maestros leídos, imperdurables en este texto, sean al mismo tiempo un reconocimiento y una despedida de sus sombras. A vos, Flaca por vuestra amistad amorosa incondicional... una marca en mi lado claroscuro.*

## **Dedicatoria**

*al Escorpión de noviembre  
y su inmortal picadura agridulce,  
ammr*

*"Sabes que te voy amar siempre"  
"paracaídas" en: + bien*

Gustavo Cerati

## **Cumpleaños**

*Jamás  
significará algo  
para el inquieto tiempo,  
mientras no degustemos  
el permanente instante  
en que nos encontramos  
atrapados.*

Ómar Toro



## 1. ESCUELA, CONFLICTO Y SOCIEDAD

### 1.1. LA ESCUELA CONTEMPORÁNEA ¿UN DINOSAURIO QUE SE RESISTE A MORIR? CONFLICTOS DE DESENCUENTROS.

*“Nada hemos aprendido,  
nada sabemos, nada comprendemos,  
nada vendemos,  
no ayudamos,  
no traicionamos  
y no olvidaremos”.*

(De un cartel de la liberación checa)

*“La estructura escolar es voraz,  
devora a la gente y a su capacidad revitalizadora,  
cagando el residuo indigerible en forma de notas,  
obscenos reglamentos y cosas por el estilo.  
Por qué no imitar la voracidad del sistema,  
siguiendo tan de cerca como sea posible su ejemplo?”*

David Cooper

*“Realmente lo que menos necesitan los maestros  
son renovadores pedagógicos,  
lo que necesitan son psicoanalistas,  
hay una crisis radical de los maestros  
cuando cada mañana se colocan  
delante de 40 muchachos”*

(citado por Jesús Martín Barbero en:  
“Cambios culturales, Desafíos y Juventud”)

Mayo de 1968 es el tiempo en que empezó a morir oficialmente la Escuela. Quienes gritan su fracaso no han entendido el sentido contracultural de ese mayo del 68, el cual fue una revolución contra el poder del saber escolar. La Escuela como institución es hoy, como lo ha denominado Jesús Martín Barbero, un "dinosaurio que empezó a morir hace cincuenta años". No obstante, el Cuartel, como solía llamar Michel Foucault a la Escuela, se resiste a morir. Todavía la Escuela se cree la única institución legitimadora de los saberes y, por supuesto, siempre ha estado muy cercana al lugar del poder que lo ha centrado y controlado.

### 1.1.1. Descentramiento del saber.

Una primera clave de la **muerte**<sup>1</sup> de la Escuela en este presente vertiginoso, es que el saber escolar como anota Barbero, transita por un descentramiento. Los modos de circulación del saber están inmersos en una profunda revolución. Asistimos, nos dice Manuel Castells, a una profunda revolución tecnológica cuyos efectos vienen revolucionando a profundidad los modos de transmisión del saber.<sup>2</sup> Los saberes que vienen prevaleciendo hoy no circulan o poco tienen que ver con los que se reproducen en la Escuela, de los cuales, como dice Martín Barbero, "la escuela ni se ha enterado de que existen" porque en el caso de nuestra tradición asistimos a un sistema educativo de espaldas a la sociedad. De tal manera que la Escuela hoy no logra adecuarse a un **sistema - mundo** atravesado por multiplicidad de cambios.

Difuminación, descentramiento del saber escolar. Una fuerte deslegitimación de los personajes que representan a la institución Escuela.

*No admitíamos –dice Martín Barbero refiriéndose a los maestros- como cambio social sino lo que nosotros preveíamos, los que iban en la dirección que a nosotros nos gustaban, los demás no los tomábamos por cambio; y cuando nos hemos despertado, resulta que hay cambios muy fuertes, que no van para nada en la dirección que nosotros pensábamos.*<sup>3</sup>



Este descentramiento y deslegitimación de la Escuela como institución que durante siglos centralizaba y controlaba la circularidad del saber se enfrenta hoy a un **ecosistema comunicativo** compuesto por dos realidades: el tecnológico y el de las nuevas sensibilidades. En el orden de la tecnología, la difusión de los saberes circula cada vez con más preeminencia a través de la radio, la televisión, el disco compacto, la computadora y el universo de la música. Y en el orden de las nuevas sensibilidades que irrumpen se trata, como dice Martín Barbero, de “nuevas formas de oír, nuevas sonoridades, nuevas formas de percibir, de gustar, de tocar, de palpar”. Hay una profunda brecha en el sistema educativo donde el eje central de producción del saber gira entorno al libro y la tiza y un nuevo ecosistema cuya base son las tecnologías y con la que la gente joven tiene una especial empatía cognitiva y expresiva.<sup>4</sup> Brecha comunicativa que expresa no solo los ritmos desiguales entre pedagogía y desarrollo de la sociedad sino también la distancia comunicativa entre generaciones que se resisten a la tradición o a la innovación.

Esta es la primera clave de la “muerte” de la Escuela. No solo está de espaldas a los cambios de este mundo globalizado en la economía y fragmentado en lo cultural, sino, lo más grave, es que marcha en contravía del nuevo ecosistema comunicativo. Se requiere entonces que la Escuela para poder interactuar con la sociedad cambie el modelo de comunicación escolar, asumiendo el desafío que plantean las nuevas tecnologías y sensibilidades de las y los jóvenes. Se trata de un reto cultural para la Escuela y no “un reto de máquinas y de aparatos, cualquier modernización tecnológica sólo reforzará y mantendrá la moribunda vida del dinosaurio” que continuará en la línea de reforzar el carácter lineal, secuencial y vertical de la Escuela.<sup>5</sup> O persistirá la brecha generacional que reafirma la exclusión de producir cultura, de renovar el sucio hogar que la habita.

### 1.1.2. Cultura escolar autoritaria.

Una segunda clave de la muerte de la Escuela se encuentra en su carácter autoritario. En los proyectos realizados por la Unidad Coordinadora de Prevención Integral – UCPI, de la Alcaldía de Santafé de Bogotá - D.C. durante la década del 90, sobre una lectura de la Escuela y sus problemas a partir de la energética, o sea, la socialización de los sujetos escolares desde el carácter de vida que ella produce, se concluía que nuestra escuela:

*...empobrece la vida, que hay resistencia a que el orden existente se vea afectado, que éste orden mantiene las relaciones de poder y legitima la homogenización, desconociendo la diferencia, definiendo de esta manera lugares inamovibles para el maestro, el niño y el padre de familia.<sup>6</sup>*

Esta pobreza de la Escuela como pérdida de energía de quienes ingresan a ella puede ser leída como un síntoma del autoritarismo que prevalece en el ambiente escolar.

Una expresión de ello se vio muy pronto reflejada en el esquema del “Gobierno Escolar” que trasladó a los niños y niñas y a los y las jóvenes la responsabilidad del “**trabajo sucio**” de la Escuela: “control disciplinario, aplicación de castigo y aseo. Sin que el ordenamiento jerárquico de la escuela cambiara.”<sup>7</sup> A su vez, su implementación redujo la democracia al sufragio y la

participación fue limitada a la presencia de los(as) estudiantes en aquellos espacios definidos por las directivas de la institución, quienes continuaron tomando arbitrariamente las decisiones sometidas a consulta de la comunidad educativa para legitimarlas. Igual aconteció con el Manual de Convivencia, un *collage* de transcripciones de artículos de la constitución o de la carta universal de los Derechos Humanos, aunque paralelamente en la cotidianidad escolar se continuaban reproduciendo las prácticas pedagógicas autoritarias e intolerantes de convivencia.<sup>8</sup>

La Escuela continúa siendo una representación simplificada de la realidad. En ésta perspectiva, la Escuela actual, pese a la Ley 115/94, se caracteriza por cuatro grandes elementos: el desarrollo de reglas impersonales; la centralización de la decisión; el aislamiento de cada uno de los escenarios de participación; y el desarrollo de relaciones de poder paralelas y asimétricas. Miren ahora a la Escuela desnuda respirando el sucio hogar.<sup>9</sup>

### 1.1.3. Escuela: campo de disputa ideológica.

Una tercera clave de la "muerte" de la Escuela está dada por su naturaleza: el universo ideológico de la educación es campo de disputa de legitimación política.<sup>10</sup> Nos situamos aquí en aquella concepción que dice que la educación no es neutral, que es parte del proceso de socialización que conforma un tipo de persona y de sociedad. La educación implica una profunda reflexión en la que se debe problematizar y clarificar, "en qué tipo de persona y sociedad es aquel en el que creemos y por tanto aquel que estamos ayudando a formar". Es una reflexión que al abordarse nos devela la estructura ideológica de la educación, el carácter social, cultural y político de la Escuela y el quehacer pedagógico-político del maestro. No se puede ser neutro: "las relaciones educativas son particulares relaciones de dominación", es decir, "relaciones de poder a nivel institucional sistemáticamente asimétricas."<sup>11</sup>

La educación, según **Lerena**, es un precepto humanista, no propiamente un concepto, de legitimación de una estrategia política. En el universo ideológico de la educación está en juego una determinada jurisdicción de poder, cuyo efecto global, desde el siglo XVIII, ha marchado en una doble dirección: "universalizar una estructura social particular y, producir la singular individualidad del hombre contemporáneo". Capitalismo e individualismo. Democracia liberal como única posibilidad de mundo e individuos de consumo masificado. La Escuela como escenario cuyo rol es educar y socializar con base en las experiencias y en la refundación de valores, acentúa las diferencias y excluye aquellas que se resisten a su centramiento o moldeamiento. En la Escuela actual, como en la familia, no hay derecho a dudar de la procedencia del saber y la consanguinidad.

De esta forma la educación como **jurisdicción administrativa y política** busca otorgar permanentemente a sus subordinados el suficiente significado para que sigan en él. Sus dispositivos desplegados son estrategias de vigilancia: la disciplina, la conducta. La ideología dominante. Las palabras en el mundo escolar son armas donde los grupos sociales se objetivan a sí mismos y a los otros -"multiacentuales"- y donde el ejercicio de la violencia simbólica

busca, a favor de la clase dominante, “transformar su principio de percepción y estructuración del mundo social en el único principio, relegando todos los demás al estado de inexpresables, es decir, de impensables.”<sup>12</sup>

La Escuela en esta perspectiva es un campo de combate, unas veces encubierto y otras tantas abiertamente visibles. Estanislao Zuleta lo describió así:

*Es el campo en el que se presenta en la forma más tensa el desajuste entre los requerimientos de las personas y los requerimientos del sistema... La escuela, la educación y el maestro están sin saberlo formando al individuo para que funcione como necesita el sistema; reprimen el pensamiento para que puedan funcionar en cualquier parte.*<sup>13</sup>

El ejercicio de una práctica educativa como una simple operación de “reprimir-liberar”. En nuestra tradición este binomio constituye una de las expresiones del conflicto entre grupos y clases sociales, como lo señala Lerena.

En consecuencia la Escuela hoy ha dejado de ser el escenario de socialización por excelencia. Es por el contrario, un entorno educativo turbulento, tanto en sus intramuros como en su territorio. La utopía de la convivencia, el diálogo y la justicia se diluye entre las relaciones y los vínculos de conflictividades y violencias de diversa naturaleza, cuyo trasfondo, en el caso de la sociedad antioqueña, es la de un modelo social y económico que una vez agotado, como la manufactura y el café, no ha logrado configurar de nuevo su propio modelo de desarrollo. ¿Economía de servicios?

Un ejemplo está en el tipo de proyecto educativo que la élite antioqueña históricamente a impulsado. En el “**Norte está Claro, Visión Antioquia 2020**” en su diagnóstico educativo, se concluye que ha prevalecido en la cultura de la región un enfoque de la educación basado en prácticas educativas reducidas a una “función instrumental y técnica” que busca “resultados a corto plazo”. Se señala “la ausencia de fines en el sistema educativo de Antioquia” porque se desconoce -dice el diagnóstico- su importancia para el desarrollo social de la región.<sup>14</sup>

Las investigaciones históricas de Humberto Quiceno son explícitas en éste sentido; en Colombia las prácticas y proyectos educativos han estado planteados para “la uniformidad, la inhibición del pensamiento, del deseo y del saber.” En éste horizonte educativo han predominado como lo dice Alfredo Ghiso aquellas modalidades educativas “donde el conflicto y el error son negados y castigados” y/o en donde “la situación problemática es eludida, administrada, invisibilizada y tratada con el fin de controlar las disfunciones.”<sup>15</sup> Ceremonia... me dan ganas de saltar.

#### 1.1.4. La mercantilización de la educación.

Una cuarta clave de la muerte de la Escuela hoy la constituye la construcción, en el marco de la globalización, de un proyecto educativo neoliberal. Donde la educación busca ser homogénea - estándares y competencias. Y empieza a ser considerada un gasto que debe ser racionalizado bajo criterios de eficacia y eficiencia productivista donde el hecho educativo se asume solo como “técnico”, supuestamente sin ideología y sin política.<sup>16</sup>

busca, a favor de la clase dominante, “transformar su principio de percepción y estructuración del mundo social en el único principio, relegando todos los demás al estado de inexpresables, es decir, de impensables.”<sup>12</sup>

La Escuela en esta perspectiva es un campo de combate, unas veces encubierto y otras tantas abiertamente visibles. Estanislao Zuleta lo describió así:

*Es el campo en el que se presenta en la forma más tensa el desajuste entre los requerimientos de las personas y los requerimientos del sistema... La escuela, la educación y el maestro están sin saberlo formando al individuo para que funcione como necesita el sistema; reprimen el pensamiento para que puedan funcionar en cualquier parte.*<sup>13</sup>

El ejercicio de una práctica educativa como una simple operación de “reprimir-liberar”. En nuestra tradición este binomio constituye una de las expresiones del conflicto entre grupos y clases sociales, como lo señala Lerena.

En consecuencia la Escuela hoy ha dejado de ser el escenario de socialización por excelencia. Es por el contrario, un entorno educativo turbulento, tanto en sus intramuros como en su territorio. La utopía de la convivencia, el diálogo y la justicia se diluye entre las relaciones y los vínculos de conflictividades y violencias de diversa naturaleza, cuyo trasfondo, en el caso de la sociedad antioqueña, es la de un modelo social y económico que una vez agotado, como la manufactura y el café, no ha logrado configurar de nuevo su propio modelo de desarrollo. ¿Economía de servicios?

Un ejemplo está en el tipo de proyecto educativo que la élite antioqueña históricamente a impulsado. En el “**Norte está Claro, Visión Antioquia 2020**” en su diagnóstico educativo, se concluye que ha prevalecido en la cultura de la región un enfoque de la educación basado en prácticas educativas reducidas a una “función instrumental y técnica” que busca “resultados a corto plazo”. Se señala “la ausencia de fines en el sistema educativo de Antioquia” porque se desconoce -dice el diagnóstico- su importancia para el desarrollo social de la región.<sup>14</sup>

Las investigaciones históricas de Humberto Quiceno son explícitas en éste sentido; en Colombia las prácticas y proyectos educativos han estado planteados para “la uniformidad, la inhibición del pensamiento, del deseo y del saber.” En éste horizonte educativo han predominado como lo dice Alfredo Ghiso aquellas modalidades educativas “donde el conflicto y el error son negados y castigados” y/o en donde “la situación problemática es eludida, administrada, invisibilizada y tratada con el fin de controlar las disfunciones.”<sup>15</sup> Ceremonia... me dan ganas de saltar.

#### **1.1.4. La mercantilización de la educación.**

Una cuarta clave de la muerte de la Escuela hoy la constituye la construcción, en el marco de la globalización, de un proyecto educativo neoliberal. Donde la educación busca ser homogénea - estándares y competencias. Y empieza a ser considerada un gasto que debe ser racionalizado bajo criterios de eficacia y eficiencia productivista donde el hecho educativo se asume solo como “técnico”, supuestamente sin ideología y sin política.<sup>16</sup>

El nuevo modelo educativo que desde el decenio del 90 viene gradualmente implementándose en Latinoamérica por medio de contrarreformas a los sistemas educativos, busca desarrollar la idea según la cual los conocimientos son mercancías iguales a las demás, susceptibles de ser compradas o vendidas, de acuerdo a las reglas del mercado.

De esta forma la función de la educación debe ser semejante a cualquier bien y servicio de la producción capitalista. La **escuela-empresa** se cierne sobre nuestras sociedades contemporáneas vía la descentralización, la desconcentración administrativa y la autonomía de los establecimientos. Lo que se viene haciendo no se trata de una privatización general: además de la disminución de los gastos del Estado en educación es “despedazar el sistema de enseñanza y venderlo por partes”, contribuyendo a crear un “mercado escolar”<sup>17</sup> fundado en la eficacia, la competitividad y la homogenización, de acuerdo con las imposiciones de los organismos multilaterales como el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional y la Organización Mundial del Comercio.

En Colombia esta situación se viene expresando en términos de política educativa, en la Ley 715/2001, como un conjunto de dispositivos jurídicos que buscan sustituir el derecho a la educación pública por la prestación de un servicio. Ello tiene un nombre específico: la privatización y el mercadeo de un derecho fundamental para el cultivo y la recreación de una vida digna: la educación. En su reemplazo se erige el fantasma del colegio neoliberal orientado por parámetros solamente de orden administrativo, transformando gradualmente el proceso educativo bajo criterios empresariales y financieros.

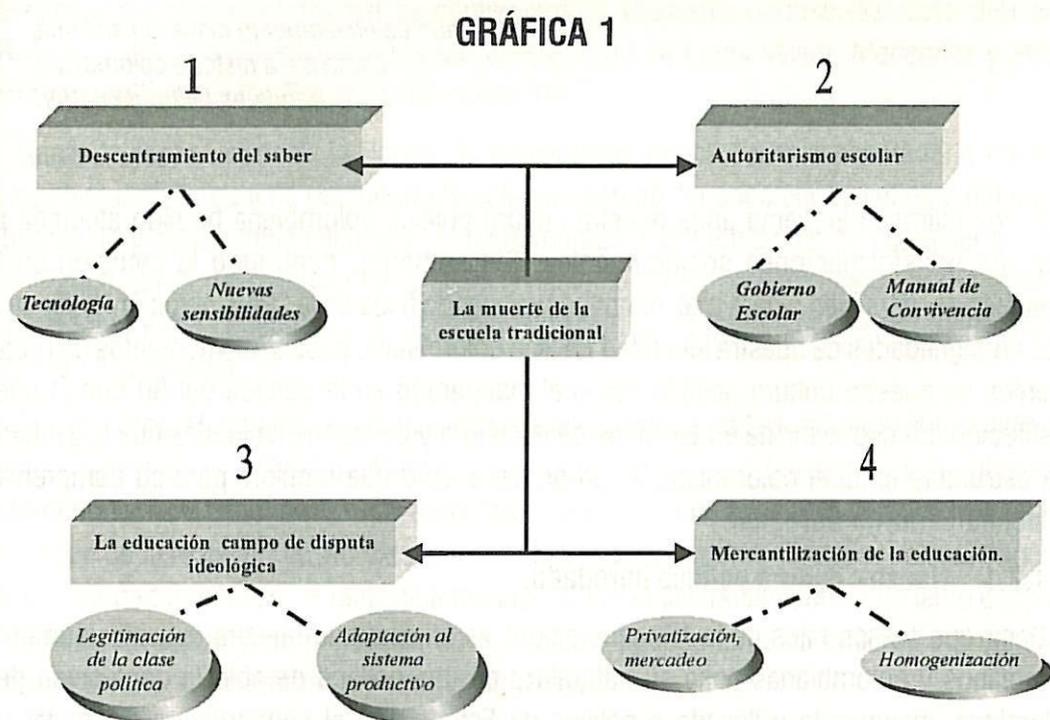
Hasta aquí hemos enunciado las cuatro principales razones que han conllevado a la muerte de la Escuela pública tradicional, de aquella Escuela gestada en tiempos de la revolución francesa e institucionalizada por los sistemas generales de educación (véase mapa conceptual de síntesis). La pregunta que nos asalta es si existe aún en este tipo de Escuela, en ese dinosaurio que se resiste a morir, un campo de oportunidad que la refunde, la reinvente. ¿Es posible hoy un replanteamiento radical en torno a un nuevo rol de la Escuela?

#### **1.1.5. La Escuela como campo de oportunidad.**

Por lo pronto la Escuela no va a desaparecer, agoniza. Y solo hay dos caminos posibles: de una parte, dejar que continúe su lenta muerte y sea absorbida por el mercado y el pensamiento único-neoliberal; o, de otra parte, abocarnos a un replanteamiento de la Escuela, que es al mismo tiempo asumir una actitud, una postura de resistencia. Esta opción implica repensar la función social de la Escuela, reestructurarla para que el espacio escolar sea coherente con los nuevos tiempos, lo cual nos conduce a valorar el conflicto escolar como experiencia dinamizadora del proceso de formación y aprendizaje en la Escuela;<sup>18</sup> a centrar la atención en los instrumentos y en las prácticas propias del ámbito escolar; en la construcción de una política educativa democrática y participativa donde prevalezca la educación como un derecho fundamental.

Repensar la Escuela, vislumbrar en su muerte un campo de oportunidad es posible desde una pedagogía política de su vida escolar. Un punto de entrada está en las corrientes del pensamiento y de la pedagogía crítica, de la **educación para la paz conflictual** como concepciones de mundo, que frente a las posiciones conservadoras, asume la educación como herramienta transformadora, para el cambio, hacia mayores cotas de justicia, solidaridad y libertad.

Se trata de una acción educativa que visibiliza los campos de disputa del micro - universo escolar y su interdependencia existente con el conflicto social de orden estructural de la sociedad.



El **conflicto**, en esta perspectiva relacional se asume como un componente dinamizador, tanto del proceso de formación de la persona como de renovación permanente de la Escuela, situando en el centro de la interacción pedagógica lo que está en disputa y media las relaciones escolares. Pero es un centro referencial en tanto busca consensuar rutas posibles constituidas colectivamente para desatar acciones comunicativas, de verdadero entendimiento que permitan vivenciar creativamente la convivencia escolar en clave de conflicto. En el lenguaje de la educación para la paz se trata de aflorar, afrontar y resolver los conflictos cotidianos, lo que exige de los actores escolares transitar de la herencia cultural tradicional hacia una cultura moderna fundada en la especificidad histórica latinoamericana y en los desafíos de un mundo globalizado.

Se hace imprescindible la construcción de una pedagogía que articule lo técnico, lo social y lo político, donde todo acto educativo se asuma como un hecho cultural; un campo de experimentación que aliente el reencuentro entre los nuevos lenguajes -visual, informática- y los lenguajes de la

oralidad y la escritura. Nuevas narrativas que dinamicen el capital cultural para evitar la creación de nuevos analfabetos funcionales y la brecha comunicativa entre generaciones. La Escuela como campo de oportunidad nos plantea centrar la atención en la circularidad cultural de los cambios acelerados de las sociedades contemporáneas.

## **1.2. CULTURA POLÍTICA Y SOCIALIZACIÓN EN LA ESCUELA COLOMBIANA: EL CONFLICTO ENTRE TRADICIÓN Y MODERNIDAD.**

*“El olvido es un elemento clave del sistema,  
como de la historia colombiana,  
donde es factor de poder”*

*Jacques Gilard*

En los últimos cincuenta años nuestra cultura política colombiana ha sido afectada por profundas transformaciones socioculturales. Sin embargo, centrandolo en las permanencias, para bien o para mal, continuamos siendo hijos de la “Regeneración”; una de las tantas ambigüedades de nuestra identidad política colombiana, pese a los momentos de ruptura presentes en nuestra cultura política como el inaugurado en la década del 90 con la nueva Constitución. Lo que reafirma en términos de la cultura y de las mentalidades que la evolución de la estructura cultural colombiana es un proceso lento que requiere para su comprensión una lectura de **larga duración**.

### **1.2.1. Nuestra cultura política heredada.**

Decir que somos hijos de la “Regeneración” es afirmar que nuestra especificidad como colombianos y colombianas tiene su naturaleza en una política de abierta contención de la modernidad, inaugurada y llevada a política de Estado con el centramiento del poder y el control del saber legitimados en la Constitución de 1886. Política que se hizo posible a través del sistema educativo, lo que generó enormes obstáculos para la configuración del “hombre colombiano como hombre moderno y para la afirmación en nuestro país de una cultura democrática y libertaria.”<sup>19</sup>

Si bien con la Regeneración -1886- se inaugura un conjunto de medidas que posibilitaron la conformación nacional, pero también la entrega del sistema educativo a la Iglesia, a la religión católica con implicaciones nocivas para la formación del hombre y de la mujer de nuestro país, como hombre y como mujer moderna. Así quedó inaugurado en el artículo 41 de la Constitución de 1886 y refrendado en los artículos 12 y 13 del concordato de 1887: para la conquista del orden social y para el progreso nacional se subordinó la política educativa a las directrices de la Iglesia Católica. Las premisas ideológicas que orientaron el saber escolar fueron el fundamentalismo conservador y clerical.<sup>20</sup>

Con la idea del temor a Dios y a su poder de castigo, durante más de un siglo hemos sido educados los colombianos y las colombianas, so pretexto de garantizar el fundamento del orden moral y de las buenas costumbres de la sociedad colombiana. Con estas directrices de orden paternalista y de desconfianza por lo que podamos hacer los colombianos y las colombianas se configuró desde la cultura escolar, reforzada desde el púlpito y desde la autoridad familiar, una concepción del orden, del miedo y una visión pesimista del hombre y de la mujer colombiana que aún persiste ante rupturas como la Constitución del 91.<sup>21</sup>

Cabe recordar que las bases filosóficas de la “Regeneración” provenían del positivismo Spenceriano o evolucionismo social; del neotomismo de Monseñor Carrasquilla, rector del Colegio El Rosario y del tradicionalismo europeo representado en Louis Veillot, Menéndez y Pelayo, Juan Donoso Cortés y los Papas Pío IX y León XIII.<sup>22</sup>

Como lo anota López de la Roche “la intolerancia parece ser una constante a través de nuestra historia”, la cual ha dificultado la aclimatación de “la conciencia nacional del espíritu de tolerancia y convivencia civilizada”,<sup>23</sup> fundamentos imprescindibles de cualquier proyecto democrático por la persistencia en la historia nacional de un perverso nexo, como lo señala De La Roche, entre “política de la institucionalización de la intolerancia y el fanatismo, y la violencia en Colombia.”<sup>24</sup>

Es así como el sistema educativo colombiano hasta la mitad del siglo XX significó en muchos aspectos “la institucionalización de la intolerancia y del fanatismo, estimulantes de fundamentalismos beligerantes de todo tipo”. Hemos sido educados en una percepción antinómica de la realidad, en las dicotomías “filosofías verdaderas-filosofías falsas, “buenos-malos”, “verdades-errores”.<sup>25</sup> Matizar la realidad, mirar la diversidad aún es un lento despertar del sistema educativo y, en particular, de una cultura política también cruzada por continuas cartas de batalla: entre reformas y contrarreformas.

Esto ha propiciado una mirada facilista de la realidad; poca capacidad crítica de los hechos y ausencia de la duda como categoría básica en la producción de conocimientos. Éste tipo de educación que ha prevalecido durante más de un siglo, a pesar de rupturas como la Ley 115/1994, ha dificultado poderosamente entre los(as) colombianos(as) y, en particular en el microuniverso cotidiano de la Escuela, la interiorización de una actitud de tolerancia y de un ambiente de convivencia dispuesto a respetar la diferencia, la disensión y el reconocimiento del espacio del otro.

Se trata de una socialización arraigada en el espíritu regenerador a través de la enseñanza y el púlpito que ha tenido como efecto en nuestra cultura política, la imposición de determinados estereotipos de conducta, de vida y de creencias, configurando “una especie de totalitarismo cultural” y dificultando a nivel de nuestra conciencia colectiva un auténtico ideal democrático.

Ha sido entonces la socialización político-religiosa de la población la determinante en la configuración de un perfil cultural tradicionalista, característico de nuestro pueblo, de tal manera que uno de los desafíos hoy de la Escuela y del sistema educativo colombiano en particular, es

su adecuación como factor determinante para el éxito de un proyecto de modernización democrática y no autoritario como el actual.

### 1.2.2. Hacia una cultura política democrática en la Escuela.

La modificación de la cultura política de la sociedad colombiana implica pensar, por una parte, el papel de la educación y propiamente el de la Escuela en dicho cambio. Es necesario considerar las formas como se distribuye el poder en la Escuela. Hoy en día **información, conocimiento y transformación del conflicto** son variables claves para democratizar las relaciones cotidianas entre los actores escolares.

De otra parte, en el contexto de la política educativa, la Ley General de Educación 115/1994, todavía preserva mecanismos para innovar y fortalecer formas de participación democrática en la cotidianidad escolar que enriquezca la formación y el ejercicio de la ciudadanía en la Escuela en contacto con la ciudad. Además del discurso inclusivo de la diversidad social y cultural que consagró la Constitución Política de 1991 y su reconocimiento de la educación como derecho fundamental, cuyo propósito es la construcción y realización de una cultura democrática de reconocimiento de los derechos humanos, la paz y la democracia dentro de la comunidad educativa.

Son estos elementos, pasada una década, los que aún se constituyen en un campo de oportunidad para modificar la cultura política autoritaria, excluyente e intolerante de los colombianos(as), a través de la implementación efectiva en la Escuela de todas aquellas formas de gestión escolar y regulación de las relaciones socio-pedagógicas establecidas por la Ley General de Educación y enmarcadas en éste siglo XXI por la circulación de la información y la democratización del conocimiento.

Si la Escuela aspira a formar hombres y mujeres para una sociedad libre se debe asegurar que los actores escolares estén bien informados y educados en la teoría y en la práctica acerca de cómo funciona la democracia. En la Escuela recae parte de la responsabilidad de esa educación y esta puede enseñársele a los actores escolares, no sólo a través de sus programas formales, sino también por el modo de conducir sus asuntos institucionales y con varias actividades no curriculares. Educar a los actores escolares frente a cuáles son los problemas y avances en la construcción de la democracia en nuestra historia nacional y las que han sido típicas de otras formas de gobierno; los actores escolares llegaran a apreciar y estimar el sistema político democrático, no sólo como una alternativa posible y mejor de gobierno, sino también como el modo de vida más difícil de mantener.

Entre los aspectos que configuran una cultura política democrática en la Escuela para hacer efectiva la ciudadanía de las generaciones jóvenes, se hace necesario trabajar estrategias pedagógicas que potencien la cooperación intergeneracional; la educación para la paz conflictual; la promoción de los Derechos Humanos; la democratización del conflicto; lo justo y lo no justo en la Escuela, el cultivo de sí; el trabajo en equipo; la refundación de valores y la ciudad como escenario educativo.

A continuación se consigna una posible cartografía de los aspectos que pueden delinear una cultura política democrática en la Escuela. Esta posible ruta es el enlace entre el capítulo que lo ha precedido y los siguientes, que buscan potenciar la cooperación entre el mundo adulto y los mundos juveniles, democratizar la Escuela, re-significar las prácticas participativas y educativas que permitan mayor visibilidad del sujeto joven en la cultura escolar.

**1.2.2.1. La refundación de valores:** los programas académicos diseñados en la Escuela deben promover desde su enfoque un nuevo sentido de los valores. Estos deben ser expresados en “actitudes comportamentales”.<sup>26</sup> El sentido de pertenencia al cual están sujetos los valores, es una referencia constante en los y las personeros y representantes estudiantiles. Podría decirse que sus motivaciones y aprendizajes en el ejercicio de la ciudadanía hacen más énfasis en estos referentes que en los componentes de derechos y de corresponsabilidades.<sup>27</sup>

La ciudadanía, como la conciencia y la sensibilidad dada por la **pertenencia**, por el hecho de ser parte o miembro de una comunidad, una ciudad o una organización<sup>28</sup>, ocupa un lugar privilegiado en la vida escolar. La Escuela en su práctica pedagógica, requiere pensar estrategias que posibiliten en el orden de los valores, y en especial, en el sentido de pertenencia, la refundación de los símbolos y de los ritos que desde las generaciones jóvenes se tejen en las interioridades de sus prácticas cotidianas, con actores y espacios no propiamente de la Escuela, sino también de la ciudad.

La Escuela debe acompañar y preparar a sus personeros(as) y representantes estudiantiles, de grupo y, en general, a sus estudiantes en la refundación de los valores.<sup>29</sup> Un proceso en correspondencia con la nueva época que permita entender e incluir las tendencias culturales en las que actualmente se insertan las juventudes. Avanzar en esta ruta crítica y creativa es propiciar desde y con los(las) jóvenes la comprensión de la política y de la administración de los recursos como prácticas sociales que buscan, “mediante el juego de la argumentación y el análisis público, el bien común”.<sup>30</sup>

Cada Personero(a), representante estudiantil y de grupo debe ser un buen comunicador de sus experiencias; un buen administrador de la información; un buen facilitador de nuevos horizontes.<sup>31</sup> Una verdadera ciudadanía juvenil, como modo de **ser**, se define por el buen sentido de **pertenencia** y de participación efectiva que los y las jóvenes tengan con su Escuela y con su ciudad. Por la capacidad para comprender los modos de **estar** y de **hacer** en la Escuela y en la ciudad.<sup>32</sup> Es decir, por reconocerse como actores e interlocutores de la sociedad y del Estado en la construcción de una cultura democrática para que enriquezca la vida en comunidad. La actitud de cultivar el sentido de pertenencia como dinamizador de la ciudadanía juvenil puede visualizarse en un mapa conceptual que debe mostrar.<sup>33</sup>

Es esencial que las generaciones jóvenes escolarizadas, al igual que la comunidad educativa, logren una comprensión humanista y democrática intergeneracional a partir de potenciar desde lo cotidiano el **sentido de pertenencia** con los espacios que, a pequeña escala, configuran la socialización de la ciudadanía.

**1.2.2.2. La Escuela: educar en la promoción de jóvenes ciudadanos y ciudadanas:** la ciudadanía juvenil entendida como la apropiación efectiva por parte de las juventudes de los derechos y las co-responsabilidades en el desarrollo de la sociedad, nos lleva a pensar:

...en términos de democratización de la vida juvenil; en términos de hacer visibles nuevos actores sociales en beneficio de la transformación de la ciudad y, en términos de la necesidad de adquirir una conciencia de los derechos que tiene la juventud y del cómo hacerlos efectivos.<sup>34</sup>

El consenso, los conflictos, las disputas son parte del proceso por participar de los bienes que produce una comunidad humana. Los derechos que constituyen la ciudadanía juvenil en el árido terreno de su implementación, son también, como el concepto de "juventud", una construcción histórico social. Supone avances, retrocesos y resistencias.

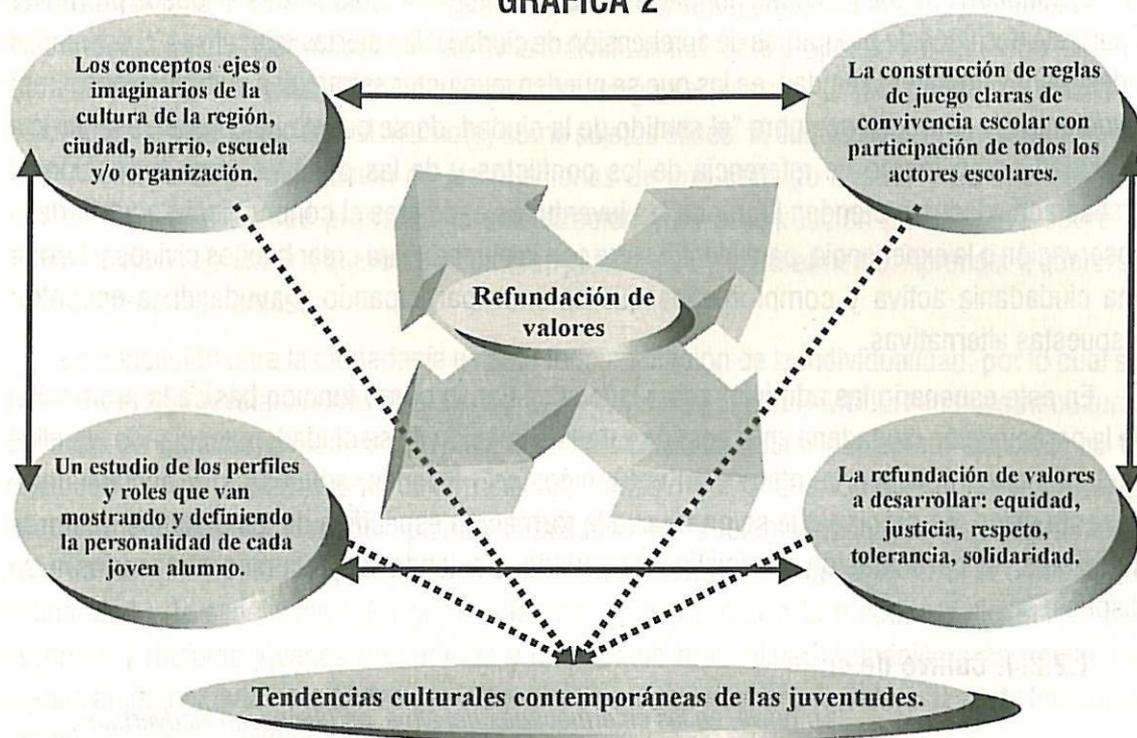
Es partiendo de estas propuestas educativas y pedagógicas, desde donde se deben estimular ciertas formas de ciudadanía, como la de los y las jóvenes, enmarcada en un horizonte cultural. El acceso, la permanencia y la innovación tecnológica y cultural en el sistema educativo se constituyen en componentes fundamentales para la educación y el ejercicio, en espacios a pequeña escala, de la ciudadanía: debe considerarse la pertinencia social y cultural de la educación y su actualización permanente como pre-requisitos de la ciudadanía juvenil.

El horizonte que se vislumbra en la transición hacia un nuevo paradigma epocal, está estructurado por "nuevos saberes y nuevas formas de hacer."<sup>35</sup> Se trata, en el nuevo contexto de interacción entre lo global y lo local, de crear ambientes educativos en el campo formal y no formal, que alimenten la formación de una generación joven educada en "el saber pensar y en el de aprender a aprender":<sup>36</sup> fundamentos contextuales de las nuevas ciudadanías.

Nuestras ciudades deben estar a tono con la sociedad que se devela con aceleridad: una sociedad cada vez más tecnologizada y fragmentada culturalmente, lo cual implica para el sistema educativo estrategias pedagógicas y comunicativas dinámicas, cambiantes, al día. No obstante, la tensión entre las instituciones educativas y su articulación con las nuevas tecnologías, las sensibilidades del mundo joven y la mercantilización de la educación son una limitante para la adquisición de la ciudadanía de las nuevas generaciones o para la construcción de una cultura democrática con y desde las generaciones jóvenes.

La educación es la condición base de la adquisición de la ciudadanía juvenil. De lo contrario tendremos ciudadanías acotadas.<sup>37</sup> Tal como se deduce de las experiencias de personeros(as) y representantes estudiantiles, que vienen de un proceso donde antes, en su calidad de simples estudiantes, expresaban menos vocación para intentar cambiar su entorno y para luchar por integrarse a él; ahora, una vez han vivido la experiencia de representación estudiantil manifiestan un gradual interés por los temas públicos. Esta vivencia de liderazgo estudiantil debe ampliarse a la mayoría de jóvenes que no pueden acceder a instancias de representación estudiantil. Al igual que buscar que la Escuela y sus estudiantes entren en contacto con otros procesos de expresión de la ciudad.

GRÁFICA 2



**1.2.2.3. La ciudad como espacio educativo:** en el contexto de Ciudad Educadora es necesario lograr que juventud y escenarios urbanos ejerzan un rol educativo en la formación de una generación de jóvenes ciudadanos y ciudadanas:<sup>38</sup> apostarle a las juventudes para que sean partícipes en "la construcción de ciudad; conscientes y activas frente a sus responsabilidades públicas; dinamizadoras de los espacios de participación y respetuosas de la diversidad."<sup>39</sup>

Disfrutar de la grandeza que nos recrea este horizonte educativo, es posible si se potencia entre jóvenes la formación de **gestores culturales educativos no escolares** y su **tejido** asociativo. Una potencialidad en este sentido son las personerías, las representaciones estudiantiles y de grupo y las organizaciones juveniles para formar **gestores culturales** de la ciudad, durante, y una vez terminada la experiencia escolar, como una manera de proyectar sus capacidades a favor de ciudad. Porque las acciones educativas que tienen lugar en el marco de una Ciudad Educadora deben integrar los nuevos conocimientos y las vivencias que del territorio poseen los(as) jóvenes: "vivencia de los conocimientos y conocimiento de las vivencias"<sup>40</sup> que nos ofrece la ciudad como escenario del desarrollo activo de la ciudadanía.

El objeto prioritario de una Ciudad Educadora es la formación de una ciudadanía con pleno conocimiento de sus derechos y obligaciones respecto a la colectividad. Que a partir del conocimiento y la identificación con la propia ciudad, los y las jóvenes, puedan llevar a cabo una acción participativa y transformadora de la misma.

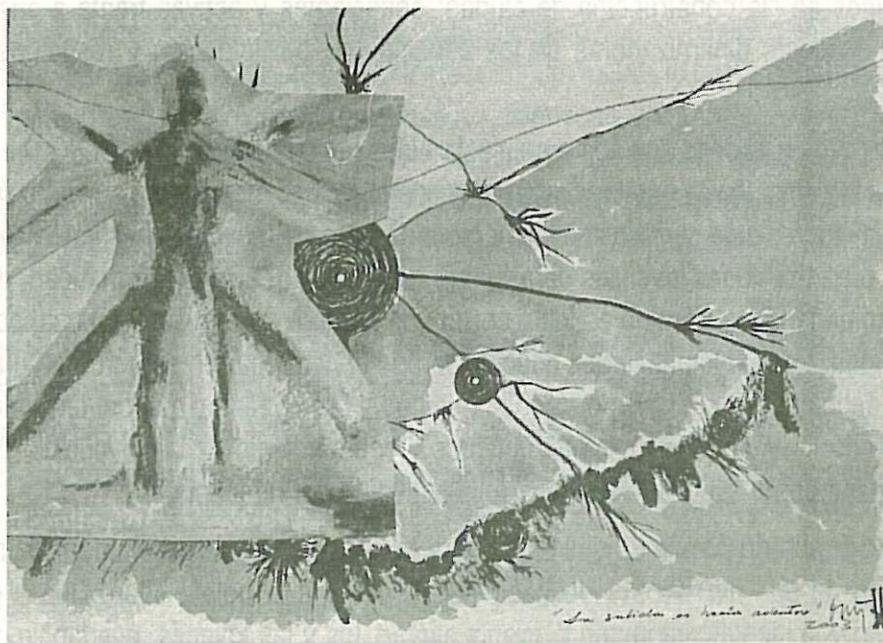
El conocimiento de la ciudad por parte de las juventudes escolarizadas se puede promover a partir de dos tipos de programas de aprehensión de ciudad: "las ofertas educativas"<sup>41</sup> orientadas a descubrir y conocer la ciudad, en las que se pueden involucrar estrategias culturales de los(as) estudiantes, y el programa sobre "el sentido de la ciudad, darse cuenta de..." que se refieren a la ciudad como marco de referencia de los conflictos y de las posibles transformaciones. Dichas actividades pretenden lograr en las juventudes escolares el conocimiento a partir de la observación o la experiencia, para identificarse con la ciudad; para crear hábitos cívicos y formar una ciudadanía activa y comprometida que aprende participando y ayudando a encontrar respuestas alternativas.

En este escenario las administraciones locales tienen como función básica la promoción de la participación ciudadana en la gestión y transformación de su ciudad, potenciando aquellas acciones que impliquen la interacción entre niños(as), jóvenes, adultos(as) y ancianos(as). Por esta razón, es preciso que se promueva la formación específica de los distintos **gestores culturales**, la participación e iniciativa ciudadana, poniendo los recursos necesarios a su disposición.

#### 1.2.2.4. Cultivo de sí:<sup>42</sup>

*"Lo grave, en las enfermedades del alma, es que pasan inadvertidas, o incluso que se las puede tomar por virtudes (la ira por valentía, la pasión amorosa por amistad, la envidia por emulación, la cobardía por prudencia)."*

Michel Foucault



Una verdadera cultura democrática en la Escuela tiene como objeto principal proponer reglas de conducta desde la **de-construcción** de la individualidad. Este propósito tienen como función ser un operador que permita a las personas interrogarse sobre su propia conducta, velar por ella, recrearla y darse forma a sí mismo(a) como sujetos éticos. El **cultivo de sí** pretende promover la intensificación y valorización de las relaciones de uno consigo mismo y de una consigo misma. La Escuela debe promover la socialización y de-construcción participativa sobre la importancia de aprender a quererse y cuidarse psicológica y culturalmente. Aprender a quererse para querer a los demás.

La educación para la ciudadanía es ante todo educación de la individualidad, por lo cual se hace necesario develar la construcción del SER HOMBRE y del SER MUJER en nuestra cultura. Se trata de generar en los(as) jóvenes una autoreflexión crítica del actual ejercicio de la masculinidad como mecanismo de dominación. Paralelo a esta reflexión ofrecer alternativas de deconstruir el tradicional modelo patriarcal, basado en la ideología machista y en sus prácticas autoritarias, por opciones que busquen la irrupción intempestiva de la ternura, la equidad, la solidaridad y la sensibilidad. En otras palabras, de incorporar a la práctica cotidiana de los hombres y mujeres jóvenes una mirada y una actitud masculina y femenina más positiva y menos fundamentada en la fuerza y la violencia. Se trata de despertar y valorar la parte femenina propia de la masculinidad.<sup>43</sup>

El cultivo de sí busca también defender la paz en el espíritu del hombre y de la mujer. Vislumbrar el alcance de esta meta desde la Escuela y sus espacios de participación estudiantil implica educar para la paz conflictual a las actuales generaciones de jóvenes. Educar para la paz significa educación de la sensibilidad; significa dotar a las generaciones jóvenes actuales y futuras de un profundo desprecio contra la violencia; “enseñarles como es la guerra, la forma más cruel de violencia y que por tanto debe ser temida”; pero también significa conocer “los horrores de la paz”, porque ésta no es un paraíso.<sup>44</sup>

Así pues, educación para la paz es “una educación en la inseguridad, en la duda, en la desconfianza, incluso contra el propio convencimiento, por muy «santo» que sea, ya que, con todo, es impotente.”<sup>45</sup> Educación para la paz conflictual significa también: “aprender a ser desobedientes, estar dispuestos al desorden”; estar dispuestos a convivir con conflictos para evitar la guerra.<sup>46</sup>

Enseñar a vivir con conflictos significa forjar una generación de jóvenes dispuestos(as) a admitir el error, la responsabilidad, la resistencia, la reconciliación, el olvido como forma de superar el resentimiento. Además es el continuo aprendizaje de **comprender; disputar y resolver la disputa.**<sup>47</sup>

Por eso, en primer lugar, la educación para la paz en la perspectiva de una efectiva participación juvenil en la Escuela y en la ciudad, es ante todo educación para la política, para la transformación del mundo, lo que incluye la transformación de la propia individualidad, del

sentido que se le confiere a la vida y de las apreciaciones y cuestiones que planteamos. Así pues, merece la pena decir que el **cultivo de sí**, en los y las jóvenes, es acrecentar la relación consigo mismo para defender el espíritu de la paz desde actitudes comportamentales cotidianas. **¿Qué probabilidades efectivas tenemos de aprender y aplicar todavía estas tareas pedagógicas?**

**1.2.2.5. Trabajo en equipo:** en la perspectiva de formar ciudadanía juvenil, la Escuela requiere incluir en su ambiente escolar la cultura del trabajo en equipo: uno de los elementos claves en toda práctica pedagógica y educativa. Así mismo y como lo corroboran las experiencias en gobierno escolar, sus prácticas son efímeras o puntuales, de poca incidencia en la construcción de una cultura democrática, porque es débil la cultura de trabajar en equipo en los contextos culturales escolares. Se carece de sinergia.

El trabajo en equipo permite formar en las reciprocidades de la interacción grupal, jóvenes con una práctica más democrática, más horizontal, más llana, lo cual enriquece el ejercicio de la ciudadanía desde las instancias de participación estudiantil establecidas en la Escuela por la Constitución de 1991. Pero también permite explorar nuevos espacios de participación en la Escuela y en la ciudad.

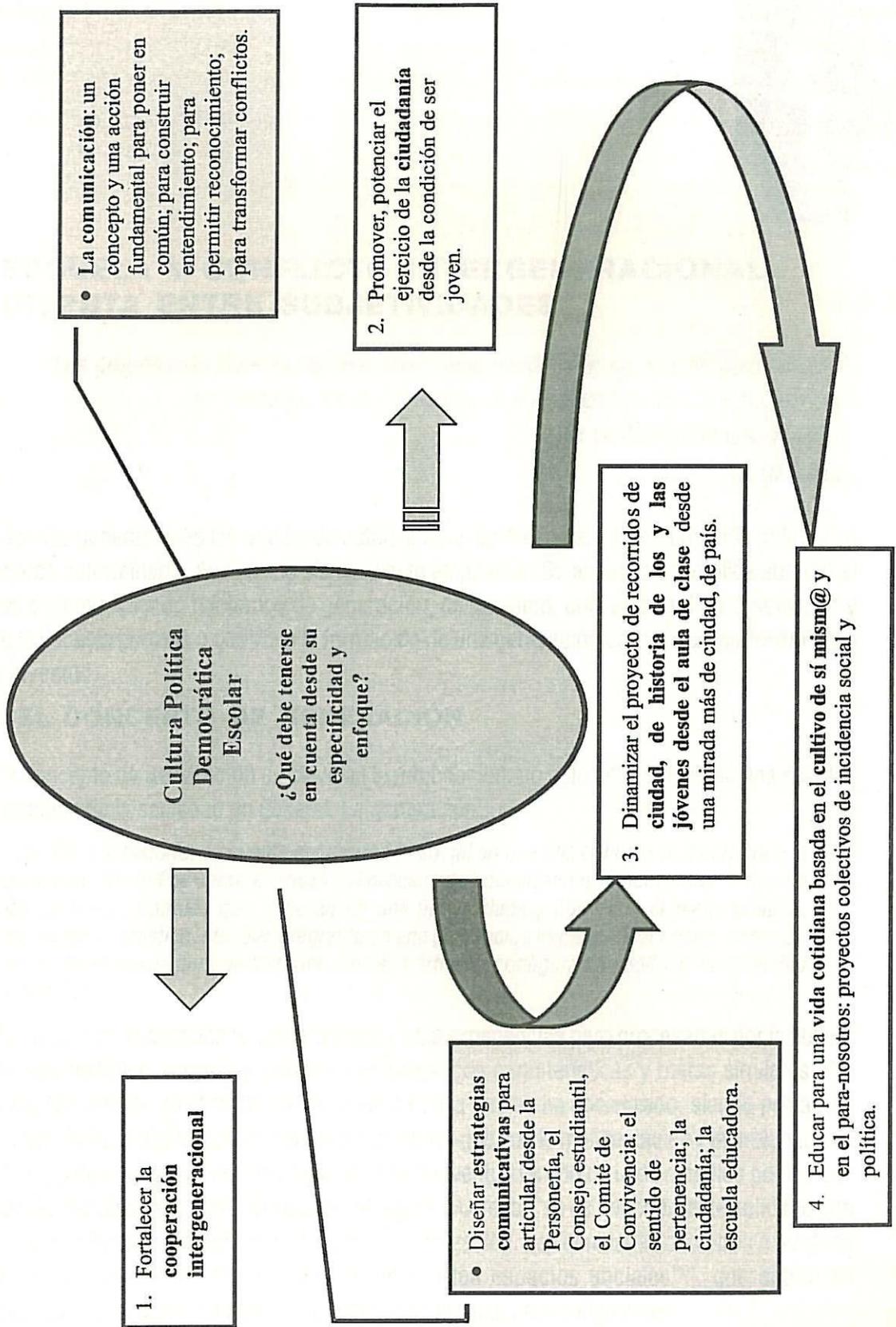
En ello radica el éxito de las innovaciones educativas y pedagógicas. No solamente en impartir conocimientos académicos, en ampliar la cobertura educativa y en modernizar con nuevas tecnologías el saber, sino también, en promover desde el ejemplo cotidiano, formas especiales, más humanas de interactuar con la gente; una cultura escolar diferente, capaz de vislumbrar las posibilidades de desarrollo futuro de cada hombre y mujer joven, idónea en promover la toma de decisiones por consenso.

Todo es posible si la Escuela logra en su cotidianidad escolar el desarrollo de una cultura como equipo de trabajo con capacidad de proyectarse a la ciudad. La democratización interna de la Escuela y el liderazgo distribuido a través de toda la comunidad educativa y, en especial, en el gobierno escolar, tiene un efecto determinante en la cultura, no sólo de equipo de trabajo, sino también en la construcción de una cultura democrática, de una convivencia más tranquila.

El mundo en el contexto de la Escuela contemporánea funciona con esquemas distintos. Entre ellos, "ocupa un lugar preponderante el saber trabajar, actuar y convivir con otros."<sup>48</sup> Si la Escuela debe educar para la ciudadanía, debe ante todo promover procesos grupales democráticos entre los(as) docentes, los padres y las madres de familia, las directivas y las juventudes. Así podrá colocársele un freno a las prácticas autoritarias y protagonistas.<sup>49</sup>



# CONFIGURACIÓN DE UNA CULTURA POLÍTICA DEMOCRÁTICA ESCOLAR





## 2. ESCUELA Y CONFLICTO INTERGENERACIONAL: DISPUTA ENTRE SUBJETIVIDADES

*“Los grupos más jóvenes representan el flujo continuo de las nuevas generaciones, sin embargo, de la naturaleza de una determinada sociedad depende que se haga o no uso de ellas”.*

Karl Mannheim.

Son las generaciones las que se disputan la renovación social y la legitimación cultural en una época determinada. Aunque no siempre esto es posible. Su explicación implica abordar el qué se entiende cuando hablamos de generación, de juventud; cuál es su rol en la sociedad y como la Escuela permite u obstruye la formación de una generación como el **empoderamiento** de la juventud.

### 2.1. EL CONCEPTO DE GENERACIÓN.

El concepto de **generación** es clave en la refundación, no sólo de la vida cotidiana escolar, sino también de la sociedad en general. La generación...

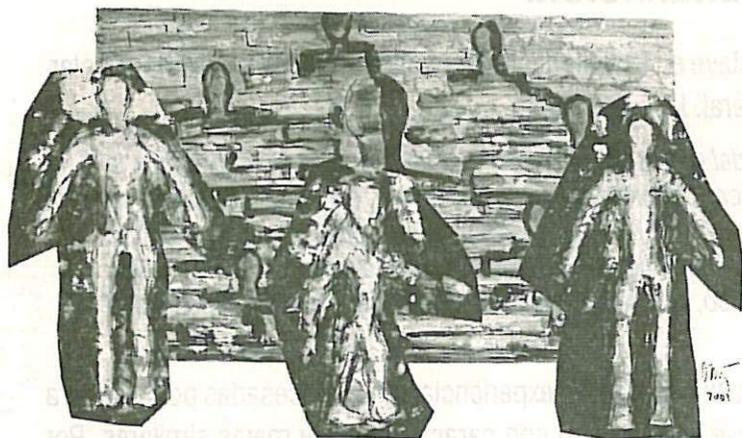
*...remite a la historia, da cuenta del momento social en que una cohorte se incorpora a la sociedad. Ello define características del proceso de socialización, e incorpora a la misma los códigos culturales que imperan en una época dada y con ellos el plano político, tecnológico, artístico, etc. Ser integrante de una generación implica haber nacido y crecido en un determinado período histórico, con su particular configuración política, sensibilidad y conflicto.<sup>50</sup>*

La noción de generación remite a la edad y a las experiencias pero procesadas por la cultura y el tiempo histórico, constituyéndose en un grupo con características y metas similares. Por eso cada generación es el resultado de la época en la que se ha socializado, siendo portadora de una sensibilidad distinta, de diferentes evocaciones que son la manifestación y la prolongación en el tiempo de otra experiencia histórica, donde la juventud es uno de esos estadios por los que se transita. No obstante, como lo señalan Margulis y Urresti, “se es generalmente solidario con los códigos culturales incorporados durante la socialización, hay afinidades con otros miembros de la misma generación con los que se comparten espacios sociales”<sup>51</sup>, que entran en desencuentro y en conflicto con las generaciones precedentes o siguientes.

No es lo mismo haber nacido en la Colombia de 1940 que en la de 1960 o en 1991; las vivencias, las experiencias, el desarrollo material, cultural y artístico configuran diferentes sensibilidades. Por lo tanto el conflicto intergeneracional radica en las diferencias en cuanto a la memoria, la historia que las delinea y las distintas formas de percibir que las caracteriza, puesto que pertenecer a otra generación implica "poseer códigos culturales diferentes, que orientan las percepciones, los gustos, los valores, y los modos de apreciar y desembocan en mundos simbólicos heterogéneos con distintas estructuraciones del sentido."<sup>52</sup>

¿Pero cuáles son los elementos que permiten la formación de una generación? Esta se produce cuando:

- Sus componentes se encuentran en una fase temprana de su existencia. En rangos de edad entre los 14 y 25 años.
- Cuando los acontecimientos externos y/o un suceso histórico central tiene un alto valor "(in)formativo" de tal manera que marcan la personalidad y el desarrollo de su temprana existencia.
- Cuando dichos acontecimientos o sucesos históricos son percibido y recepcionados por las instituciones sociales y, en particular por la Escuela, logrando interiorizarse en las diversas interacciones de los grupos juveniles.
- La capacidad de integración y organización de las juventudes en grupos y movimientos que influyan en el curso de los acontecimientos.



Son estos componentes "objetivos" y "subjetivos", además de las características socio-culturales que enmarcan a la juventud del momento, las que posibilitan medir las oportunidades de formación de una nueva generación (política), cuya conciencia colectiva está fundada en un conjunto de "sentimientos colectivos" que llegan a configurar una comunidad de acción y de comunicación alrededor de la creación de lazos efectivos de identidad colectiva, logrando revitalizar el modelo cultural establecido o heredado por las generaciones precedentes. No obstante, pueden existir oportunidades objetivas para la formación de una generación, pero

subjetivamente no producirse un desarrollo correspondiente, en gran parte debido a la poca percepción y recepción de las instituciones sociales.<sup>53</sup> Lo que pone en cuestión el nivel de importancia que representa para una sociedad las potencialidades latentes de la juventud en su renovación o cambio social.

Por tanto, toda generación en su formación y desarrollo reedita el conflicto generacional, “reforzando el modelo del cambio social por medio del generacional”<sup>54</sup>, expresado en un conflicto de reconocimiento entre los menores y los mayores de 30 años que bien puede tomar la forma de los conflictos generacionales clásicos con alto grado de politización como los del “68”, o bien, se manifestará como alejamiento cultural, que es más bien el síntoma que predomina en las generaciones forjadas desde el “89”, época de globalización de la economía y de fragmentación cultural.

Así aconteció en la sociedad preindustrial alemana de 1890 con la generación de los “pájaros migratorios”, quien logró hacer evidente en pleno auge del capitalismo europeo el conflicto entre generaciones. Su expresión estaba basada en “sentimientos colectivos” que iban aflorando de distintas formas de convivencia, lo cual le permitió una **comunidad de acción** y de **comunicación** que fomentó la elaboración de proyectos vitales de la edad y de la época, logrando desarrollar un nuevo modelo cultural que posteriormente resultó ser la fuente para forjar la generación de 1928 con un matiz partidista más acentuado. Mientras que la de 1945, construyó la sociedad alemana moderna. Igual aconteció con la generación de 1968 y en Colombia con la generación forjada en 1957.

La manera más frecuente de expresar los conflictos entre generaciones es a través del lenguaje, la moda y las costumbres. En cada época la juventud frecuentemente adopta modos de conducta, hábitos, escalas de valores, que por ser distintas a las de sus predecesores, la apartan considerablemente de estos. De esta forma las generaciones “difieren en cuanto a la memoria, la historia que las atraviesa y las formas de percibir que las caracteriza”.<sup>55</sup> Pertenecer a una generación supone “poseer códigos culturales diferentes que orientan las percepciones, los gustos, los valores y los modos de apreciar”...<sup>56</sup> Vico (1688-1744) en su teoría de las generaciones llegó a la conclusión que la historia es, en realidad, “la historia de la lucha de las generaciones”; más tarde José Ortega y Gasset afirmará que la historia se compone de generaciones, a lo que agregará Julián María que “las generaciones determinan las articulaciones del cambio histórico”.<sup>57</sup>

## 2.2. EL CONCEPTO DE JUVENTUD.

El concepto de juventud carga consigo polisemias, adjetivaciones y, sobre todo, referentes empíricos y sus correlaciones semánticas, que definen un momento en la vida donde lo incompleto, la inmadurez, la irracionalidad, la anomia y la inexperiencia, entre otras etiquetas, se convierten en clichés pseudo discursivos. Ejemplos de esto los hallamos en la política, la educación, la familia misma, las instituciones paternalistas, es decir, el mundo adulto.<sup>58</sup>

Se hace necesario delimitar conceptualmente a la juventud como proceso, subordinación y praxis diferenciada. Como **proceso** la juventud "se inicia con la capacidad del individuo para reproducir la especie humana y termina cuando adquiere la capacidad para reproducir a la sociedad". Como **subordinación**, la juventud se ve inmersa en relaciones de poder. "Es un producto social determinado por el lugar que ocupa dentro de la estructura jerárquica generacional de la sociedad". "La juventud es un producto de las relaciones de poder entre las generaciones". En estos términos la juventud es una categoría que agrupa a hombres y a mujeres que mantienen un estatus de dependencia, que casi siempre viene de la consignación a un mayor: "los hijos a los padres en la familia, los alumnos al maestro en la escuela y, en general, los jóvenes al estado en la sociedad." Es así como los hombres y las mujeres jóvenes, mientras adquieren niveles crecientes de autonomía, están consignados a "la autoridad de un adulto". Y finalmente, como **praxis diferenciada**, hace referencia al comportamiento específico que tiene la juventud y que la distingue del resto de la sociedad. En este sentido es la conducta, el estilo de vida, lo que constituye el concepto de juventud, cambiante de acuerdo a la modalidad de la época en la que hace su irrupción.<sup>59</sup>

### **2.3. EL CONFLICTO INTERGENERACIONAL EN LA ESCUELA: DISPUTA DE SUBJETIVIDADES.**

Expresadas las cosas de esta manera en la relación de adultos y jóvenes hay una tensión permanente de orden cultural. Si la Escuela es un campo de disputa ideológico y una estrategia de legitimación política, la Escuela entonces es a la vez un micro y un macro escenario de conflictos y allí ocupa un lugar predominante el conflicto entre generaciones, como expresión elevada del conflicto cultural que ponen en disputa los actores escolares desde sus específicas cartografías de imágenes, de símbolos, de íconos, de ritmos y consumos. Esta disputa entre el mundo adulto y los mundos o las lógicas de sentido de las juventudes tiene su máxima expresión en la vida cotidiana escolar y familiar y, por su puesto, se ve reflejada en la concepción y normatividad jurídica vigente en cada época.

Ello exige pensar más allá del ámbito de la educación y de la enseñanza. En el análisis del conflicto intergeneracional es necesario preocuparse por "la naturaleza concreta de la sociedad en donde se encuentra la juventud y a la que tiene que hacer su contribución". En la Escuela éste tipo de conflicto debe ser leído desde el análisis del ambiente histórico y de la situación concreta en donde los y las jóvenes se encuentran y tienen que actuar.<sup>60</sup>

Se trata de pensar la disputa intergeneracional en el ámbito de una relación más amplia, o sea, pensar sobre la juventud y la sociedad en términos de reciprocidad total. Visto así el análisis de la relación Escuela y juventud en clave de conflicto generacional:

*...la cuestión sobre lo que debe enseñarse a la juventud y como debe ser enseñado, depende en gran medida de la naturaleza de la contribución que la sociedad espera de la juventud misma.<sup>61</sup>*

Esto nos lleva al terreno de lo que precede a la disputa entre generaciones en la Escuela, a no pensar en abstracto las necesidades de las juventudes escolares sino con referencia a las necesidades y propósitos de la sociedad. Esto implica cierta correspondencia entre los derechos y necesidades de las juventudes respecto a las necesidades y exigencias de la sociedad. Se trata de ser conscientes de involucrar en las dinámicas educativas, la fuerza, igualmente importante, que produce la reciprocidad entre los grupos de edad y la sociedad en el micro - universo escolar.

Aunque en el contexto que rodea e influye el mundo escolar predomine, no sólo las prácticas autoritarias en las relaciones intergeneracionales, sino además el desequilibrio entre individuo y sociedad al concentrar "su atención en el individuo, olvidando el medio concreto de la sociedad dentro del cual se espera la contribución que cada individuo debe aportar."<sup>62</sup>

El conflicto intergeneracional es una disputa entre la capacidad revitalizadora de los grupos jóvenes y entre la actitud defensiva y de apoyo del *status quo* de los grupos de edad adulta. Conflictos generacionales que de fondo están expresando, de parte de la juventud, su insatisfacción con las cosas actuales, "no tienen intereses arraigados, ni en el sentido económico ni en el sentido de los hábitos y valoraciones"<sup>63</sup>, mientras que el mundo adulto suele tenerlos. En el conflicto generacional desatado en la Escuela el(la) joven escolar equivale a ser una persona marginal, un(a) extraño(a) en muchos aspectos que la educación, versión transmisionista, autoritaria y normativa trata de regular para adaptarle a los requerimientos, no sólo del sistema, sino también en lo inmediato frente a los requerimientos culturales y morales del adulto-maestro.

El conflicto intergeneracional es un conflicto de poder, una disputa entre subjetividades que luchan por prevalecer, ya sea haciendo uso de la violencia o por la vía del consentimiento. En el fondo el campo de disputa intergeneracional nos remite a "la problemática de la producción de diferencias entre los miembros de diferentes cohortes":<sup>64</sup> entre sucesores y detentadores del poder, entre "jóvenes" y "viejos".

Pero el conflicto intergeneracional, además de una lucha de poder y de subjetividades, también es resistencia contra las diferentes formas de poder, en particular contra lo que llamó Michel Foucault "el gobierno de la individualización"<sup>65</sup>, en tanto que el conflicto intergeneracional son disputas entre la autoridad adultocéntrica -maestro, padres y madres de familia, Estado- y los mundos juveniles, que en última instancia van en la dirección de cuestionar el estatus del individuo y de la sociedad.

Por un lado, el conflicto intergeneracional, afirma "el derecho a ser diferentes" y, por otro, es resistencia porque ataca a lo que separa a los individuos de una misma cohorte o grupo de edad; lo que rompe los lazos entre pares, lo que rompe los valores y estilos de vida comunitaria -comunidad juvenil, comunidad adulta- es decir, frente a todo aquello que sujeta la identidad del individuo en forma constrictiva.

Pero también en todo conflicto entre adultos y jóvenes hay una disputa contra el privilegio del conocimiento y el despotismo de la experiencia: el modo como circula el saber y se impone la experiencia; sus relaciones de poder que están en juego en la Escuela y/o en lo privado y en lo público. Esto implica que en todo conflicto intergeneracional es necesario identificar como hacen parte de la experiencia, entre la autoridad adulta y la apenas biografía personal de los y las jóvenes, las “formas patológicas” del poder como el autoritarismo, el saber-verdad del adulto-maestro y los abusos de la racionalidad política.

Aquí cabría interrogarnos ¿Por qué la Escuela no educa para la resistencia ante situaciones de injusticia y opresión o frente a ordenes arbitrarios? Porque la debida obediencia es una virtud dentro del saber escolar, porque es un tema que nos da miedo y, en su defecto, nos acostumbramos a ser cómplices de la situación; porque el primer blanco de resistencia serían las ancestrales instituciones que moldean el cuerpo y el comportamiento de los individuos, o sea, la Escuela, la familia, las relaciones de pareja y el Estado. La sociedad de las buenas costumbres.

Podríamos decir, y esto es una hipótesis, que el conflicto intergeneracional gira en torno a una pregunta: ¿Quiénes somos? Es un rechazo a la inquisición cientificista y administrativa del mundo adulto-céntrico como a la violencia económica, ideológica y simbólica de la sociedad. Lo que pone en cuestión la capacidad de movilización e integración de la sociedad de la juventud como agente revitalizador y, al mismo tiempo, infiere por la capacidad de integración de la juventud en grupos y movimientos, que como tales, influyan en el curso de los acontecimientos.<sup>66</sup>

Entre las diversas tensiones que transitan la trama de la conflictividad entre adultos y jóvenes, está aquella que pone en el centro de la escena la disputa por los relevos generacionales. Con las nuevas sensibilidades se revela que cada generación entierra los contenidos desgastados que las anteriores generaciones pretendieron sostener, incluso llegándose a defender algunos contenidos que constituyeron aspiraciones de otras generaciones. El relevo generacional devela entonces un campo de disputa, que forma parte de la política de reconocimiento de quienes históricamente han transitado el umbral de la invisibilidad y la marginalidad con relación a las generaciones precedentes que forjaron un modelo cultural, que es necesario renovar a la luz de la modalidad de la época en la cual se forman las nuevas generaciones. Y es aquí donde la Escuela es un escenario determinante para tal fin.

A la Escuela históricamente se le ha asignado la responsabilidad de educar y socializar a las personas, constituyéndose en el epicentro de las experiencias de aprendizaje del conocimiento y de los valores, a partir del despliegue de diversas interacciones entre los actores escolares, de orden pedagógico, comunicativo y ético. De ahí que la Escuela tenga una dimensión social, política y cultural bastante decisiva para renovar o perpetuar el modelo de desarrollo de la sociedad.<sup>67</sup>

En este escenario el conflicto escolar como conflicto intergeneracional, más no se agota allí, es un componente “dinamizador del proceso de formación de la Escuela” que es indispensable reconocer y asumir como “parte constitutiva de la vida escolar”, para con esa voluntad “plantear su interpretación, su tratamiento y transformación” teniendo como horizonte nuevos ámbitos de convivencia, donde el encuentro y la comunicación intergeneracional es clave para hacer del conflicto “una experiencia de aprendizaje en la Escuela”<sup>68</sup> como de renovación social y cultural.

Como todo conflicto, el conflicto intergeneracional es **desestructurante y estructurante**. **Desestructurante** cuando el adulto o el joven ejercen su influencia unilateral: posición de subordinación, de dominación, de discriminación -racismo social- no reconocimiento entre el mundo adulto y joven basadas en afinidades y diferencias de sus capacidades para actuar en la construcción de convivencia, de sociedad. De una parte, por percibir al mundo joven sin experiencia y desadaptado social y, de otra, por percibir al adulto como conservador y viejo.

De carácter **estructurante** cuando la relación entre el adulto y el mundo joven busca construir cooperación vinculante, preservando una distancia discreta dada por los códigos y las sensibilidades culturales de cada tiempo generacional. Es decir, la comprensión del mundo cultural que precede y determinan a cada cohorte que asiste al ámbito escolar y que es posible lograr cuando se plantea la recuperación colectiva de las experiencias de ambos mundos y su participación activa-conjunta en la gestión escolar. Esto implica que el conflicto intergeneracional en perspectiva estructurante es a su vez una política de mutuo reconocimiento entre las generaciones que comparten e interactúan en el escenario escolar, fundada en una acción comunicativa de intercambio, de debate y de negociación: diálogo vinculante y diferenciado de las experiencias para renovar la cultura escolar con referencia al modelo cultural hegemónico.

Una tipología inicial de los conflictos intergeneracionales en el ámbito escolar podría sintetizarse de la siguiente manera:

- Conflictos entre percepciones e ideas que los adultos tienen del joven y las percepciones e ideas que los y las jóvenes tienen del adulto.
- Entre la experiencia de la generación precedente (adultos) y la carencia de historia o biografía personal de las nuevas generaciones (los y las jóvenes).
- Entre los valores establecidos por las generaciones anteriores y la refundación de valores que comportan las actuales generaciones.
- Entre tecnologías y sensibilidades propias de cada época en la cual se socializa una generación.

Las **escuelas estáticas**, aquellas que se desarrollan gradualmente y en las cuales la velocidad del cambio es demasiado lenta, se apoyan fundamentalmente en las experiencias de las generaciones precedentes, en los más viejos. El tipo de educación allí impartido tiende a concentrarse en la transmisión de la tradición con métodos meramente reproductivos y repetidores. Son escuelas que tienen que estar más dispuestas a fomentar las nuevas potencialidades latentes en las nuevas generaciones, en la juventud.

En contraste con estas escuelas de cambio lento, las **escuelas dinámicas**, aquellas que buscan avanzar e innovar, tienen que apoyarse de modo fundamental en la cooperación de las generaciones más jóvenes. Escuela que quiera partir de nuevos comienzos, tienen estos que estar iniciados en la juventud. A su vez esto tiene su correspondencia con los modelos de desarrollo de las sociedades que bien pueden ser de orden estático o dinámico, siendo uno u otro modelo decisivo para movilizar la reserva vital que representa la juventud para la continua renovación de la sociedad, sea cual fuere su filosofía política o social.

Como lo afirmó en su momento el sociólogo generacional Kart Mannheim:

*...las generaciones viejas o intermedias pueden ser capaces de prever la naturaleza de los cambios futuros y pueden emplear su imaginación en formular las nuevas políticas, pero la verdadera vida nueva sólo la vivirán las generaciones más jóvenes. Ellas son las que habrán de vivir los nuevos valores que las viejas generaciones profesan meramente en la teoría (...) la función específica de la juventud es la de ser un agente revitalizador.<sup>69</sup>*

La mayor ventaja que poseen las generaciones jóvenes y las generaciones siguientes con respecto a las precedentes, en su contribución a la renovación social y cultural, consiste "aparte de su mayor espíritu de aventura", como lo señala Mannheim, en que "todavía no está implicada en el **status quo** del orden social". Es en el lapso de edad entre los 14 y 25 años cuando se entra en la vida pública y es entonces cuando los y las jóvenes tienen que enfrentarse por primera vez con "el caos y las valoraciones antagonistas" de la sociedad moderna. La juventud llega desde afuera a estos conflictos y es éste hecho lo que hace es convertir "a la juventud en el iniciador predestinado de todo cambio social."<sup>70</sup>

Será mediante formas específicas de integración que la Escuela y la sociedad podrán vincular creativamente en la sociedad las reservas latentes de las nuevas generaciones. Sin embargo, cuando se piensa sobre la importancia de las generaciones jóvenes para la sociedad debe igualmente indagarse por la naturaleza del potencial representado por las generaciones jóvenes. Ambos referentes son indispensables para formular las estrategias de integración mediante las cuales puede transformarse esta reserva vital de renovación social y cultural en función. O lo que podría ser equiparable en la transformación creativa del conflicto intergeneracional como medio de constitución de un nuevo modelo cultural.



## 2.4. ESTRATEGIAS PARA HACER DE LOS CONFLICTOS INTERGENERACIONALES UN ASUNTO DE COOPERACIÓN ENTRE GENERACIONES EN LA ESCUELA: “STRAY CAT BLUES”\*

Tanto la Escuela como la sociedad colombiana no podrán transformar creativamente los conflictos y ganar la paz<sup>71</sup> a menos que promuevan y desplieguen el desarrollo de todos los recursos vitales y espirituales que se encuentran a su disposición y entre ellos, fundamentalmente, necesitan dirigir la naturaleza, la calidad y las potencialidades de las relaciones entre las generaciones jóvenes y la generación adulta si se aspira verdaderamente a ser una Escuela y una sociedad democrática: la calidad del contacto y la interacción entre joven y adulto dice mucho sobre la calidad de nuestras vidas.

La **cooperación intergeneracional** en la Escuela como estrategia de transformación creativa del conflicto intergeneracional, tiene su expresión en una verdadera política de reconocimiento. Es una estrategia que representa un **pacto** y, a su vez, un **contrato** entre miembros de distintas cohortes, regido por la mutua reciprocidad. Es un contrato que reconoce las diferencias que caracterizan a las distintas generaciones que coexisten en el ámbito escolar. En ningún momento se trata de una estrategia en la línea de favorecer aquel discurso que afirma que en la dinámica generacional “los jóvenes deben obedecer a los mayores.”

Pensar la transformación del conflicto intergeneracional por la ruta del pacto y del contrato entre generaciones, teniendo en cuenta el posicionamiento juvenil como actores del desarrollo, nos pone frente a una cuestión fundamental: la **equidad** entre quienes no son iguales ante la ley. El pacto, el contrato entre generaciones, busca estar por encima de aquel mandato jurídico que vulnera los Derechos Humanos de los(as) más jóvenes: demandar la presencia entre personas equiparables no importando la edad, las diferencias culturales originadas por el cambio de época, la distancia mediada por la experiencia y la apenas biografía personal. Lo que equivale a reformular las relaciones entre las distintas generaciones con las que la Escuela pincela su paisaje escolar, a construir un nuevo acto educativo que convoque las demandas de las generaciones jóvenes.

La estrategia de cooperación entre generaciones como política de reconocimiento en la Escuela debe estar basada en el diseño de Programas Intergeneracionales (PI) que son un conjunto de acciones y actividades para el intercambio determinado y continuo de recursos y aprendizajes entre las generaciones precedentes -más viejas- y las generaciones jóvenes para beneficios individuales y sociales. La implementación en la escuela de PI para la interpretación, el tratamiento y la transformación de los conflictos intergeneracionales parte del acuerdo de la importancia de promover generaciones unidas en lugar de generaciones divididas, lo cual contribuye a:<sup>72</sup>

\* Canción de los Rolling Stones, incluida en “Beaggars Banquet”, 1968.

- Mejorar las relaciones cambiantes entre el joven y el adulto, a menudo caracterizadas por una falta de comprensión -comunicación- entre uno y otro.
- Proporcionan un marco para el desarrollo de un enfoque coherente del "aprendizaje de toda la vida", el cual está arraigado en la educación popular, brindando el potencial para el aprendizaje compartido.
- Garantiza la transmisión y la circularidad cultural entre las generaciones precedentes a las generaciones jóvenes, fortaleciendo la identidad individual y colectiva y, acortando la distancia del alejamiento cultural existente en las generaciones actuales.
- Une generaciones separadas, incluso a través de los lazos familiares, proporcionando medios importantes para restaurar los lazos rotos entre generaciones.
- Las generaciones adultas pueden mantener y actualizar habilidades necesarias requeridas por la tecnología y la información de la sociedad actual, aprendiendo con las generaciones jóvenes.
- Las generaciones adultas pueden proporcionar modelos a las generaciones jóvenes para los procesos complicados de toma de decisiones, para formular proyectos de desarrollo a largo plazo y las habilidades técnicas y sociales requeridas en el mundo del trabajo.
- Permite compartir recursos entre generaciones, movilizandolos recursos humanos de los niños, las niñas, los y las jóvenes, los(as) adultos(as) mayores. "Los recursos se usan más sabiamente cuando unen generaciones en lugar de separarlas."
- Legítima la necesidad de que la política educativa se base en comprometer a toda la comunidad educativa, de manera que reconozca la mutualidad de las relaciones de grupos diferentes entre sí.



La cooperación intergeneracional como estrategia para transformar los conflictos entre jóvenes y adultos, basada en una política de reconocimiento que se materializa en PI en la Escuela no pueden ser de un solo sentido, el joven aprendiendo del adulto: deben estar orientadas en relaciones recíprocas entre las diferentes generaciones. Entre las características esenciales para implementar y desarrollar acciones y actividades de transformación del conflicto intergeneracional en la Escuela, podemos tener como referencia aquellas adoptadas por la Unesco en 1999 con relación a los PI:<sup>73</sup>

1. Que demuestren beneficios mutuos para los participantes.
2. Que establezcan nuevos roles sociales y/o nuevas perspectivas para los participantes jóvenes y adultos.
3. Que puedan involucrar múltiples generaciones y deban incluir por lo menos dos generaciones no adyacentes y (o) sin lazos familiares.
4. Que promuevan el conocimiento aumentado y la comprensión entre las generaciones más jóvenes y más adultas y el crecimiento de la autoestima para ambas generaciones.
5. Que se dirijan a problemas sociales y políticas apropiadas para aquellas generaciones involucradas.
6. Que incluyan los elementos de una buena planificación del programa.
7. Que se desarrollen relaciones intergeneracionales.

Entre las acciones inmediatas para mejorar el conflicto intergeneracional basadas en la cooperación intergeneracional, como aprendizaje pedagógico en el ámbito escolar, pueden enunciarse las siguientes:

- La primera acción se encuentra en lo que llamó David Cooper “la base micropolítica de la liberación personal”<sup>74</sup>. Es un acto de voluntad individual, en la vía de afectar transformativamente el conflicto entre adultos y jóvenes escolarizados, el que realiza un joven cuando “transciende durante meses o años las principales zonas de su condicionamiento micro o macrosocial, en el sentido de la autoafirmación espontánea de su plena autonomía personal que es, en si, un acto decisivo de contraviolencia”<sup>75</sup> frente al sistema escolar y, en general, frente al sistema político, social y cultural de la sociedad jerarquizada en la que sobrevive.

Este acto de voluntad de poder significa que dicho(a) joven está **listo(a)** como pocos(as) lo están. Al decir de Nietzsche, “el joven que busca se ve obligado a crearse”, y es esta capacidad de creación de si mismo lo que caracteriza a la juventud más que su condición biológica. Porque es éste crearse lo que hace a la juventud una edad en la cual se vive en

constante angustia... no hay juventudes felices.<sup>76</sup> El rol del maestro en esta perspectiva es la de un facilitador que alienta la creación autónoma de quien apenas esta hilvanando su propia biografía, es un dador de voluntad, un cooperador que media las apuestas culturales en el tiempo de cada generación.

- La segunda acción es un acto de **voluntad colectiva**, de voluntad política, la de una Escuela democrática, que para llegar efectivamente a democratizar su cotidianidad escolar debe estar incesantemente alerta de quebrar, al decir de Foucault, “los planos de los discursos” que circulan en los espacios escolares, incluyendo en el acto educativo explícito y “oculto”, “nuevas líneas” que reconfiguren las interacciones político-culturales entre adulto-docente y joven-alumno. En otras palabras, recreando los valores y estilos de vida generacionales. Solo así la transformación del conflicto escolar, que es también conflicto intergeneracional, puede ser asumido desde una perspectiva de intercambio y cooperación entre generaciones, o sea, en el sentido de cultivar y enriquecer la convivencia escolar que es reconocimiento; la base indispensable de una socialización escolar fundada en una cultura política –escolar-tolerante, incluyente, respetuosa de la diferencia y civilizada.
- La tercera acción es la implementación desde los PEI de **proyectos escolares de recuperación participativa de la historia de las generaciones jóvenes precedentes y actuales desde el aula de clases**. Puede tomar muchas formas: textos escritos, vídeos, programas de radio, teatro, fotografía. Pero todas implican tres elementos cruciales: por una parte, contribuye a que tanto docentes, estudiantes y comunidad tengan un enfoque activo, y no pasivo, de la historia; por otro lado, se crean acciones desde el intercambio generacional a favor del reconocimiento de la juventud como sujeto cultural tejido por una pluralidad de identidades renovadoras de la cultura. Se convierten así docentes, estudiantes y comunidad en sus propios historiadores/as por la mejor de las razones: la de participar en una investigación viva y explorar lo desconocido; y finalmente, los proyectos se realizan en parte fuera del aula de clases. El universo en que ésta opera es el mundo social directo de la comunidad en que viven, el mundo que le es familiar. Este énfasis local proporciona un útil correctivo de la “gran imagen” de la historia que presentan los libros de texto. El proyecto escolar de historia de los y las jóvenes puede “traer la historia a casa”, como hacer del conflicto intergeneracional su propia **arqueología**.

Lo enunciado implica investigación de campo, y es aquí, al principio, un buen lugar para dar un primer vistazo a lo que esto significa: sobre la naturaleza de la investigación de campo promovida desde el aula de clases y el efecto que puede tener los actores escolares. De cualquier modo ¿qué es el proyecto escolar de historia de las generaciones jóvenes?, ¿cómo se relacionan con el aula de clases, los y las estudiantes y el plan de estudios formal con los conflictos?, ¿de qué manera se va a reconciliar la historia de las generaciones jóvenes con el PEM y el PEI, con la conquista de la democracia, con prácticas de justicia equitativas, con la interiorización de los Derechos Humanos?, ¿cuáles son algunas de las razones válidas, sólidas

y justificables para hacer que los y las docentes y los y las estudiantes participen en la formulación y ejecución de proyectos de recuperación colectiva de la historia local, de la memoria cultural, en particular, de la historia de las generaciones jóvenes que han transitado las localidades, los espacios escolares?: *“Hace falta una historia que conduzca a la acción: no para confirmar, sino para cambiar el mundo.”*<sup>77</sup>

El trabajo intergeneracional en clave de conflicto debe ser un agente de la gestión escolar y de la política educativa que busque proponer y desarrollar preguntas importantes sobre como las generaciones precedentes, actuales y siguientes, las personas jóvenes, niños, niñas y adultos, pueden comprometerse en la Escuela para dinamizar y renovar la cultura escolar, la convivencia de sus comunidades y la construcción de otro mundo posible, “hacia una sociedad para todas las edades” (eslogan de la ONU).

Cualquier acción o actividad en el marco de transformar el conflicto intergeneracional basado en la cooperación entre generaciones debe tener en cuenta el mundo de la diversidad, y dichas acciones en la perspectivas de PI deben ser inclusivas, así como buscar la satisfacción flexible de las necesidades y aspiraciones de todas las generaciones que confluyen en el ámbito escolar. Para ello es fundamental que dicha estrategia éste enmarcada en la promoción y educación de los Derechos Humanos que en términos de pacto intergeneracional debe respetar aquellos derechos fundamentales para la comunicación mejorada y el diálogo entre las generaciones como:<sup>78</sup>

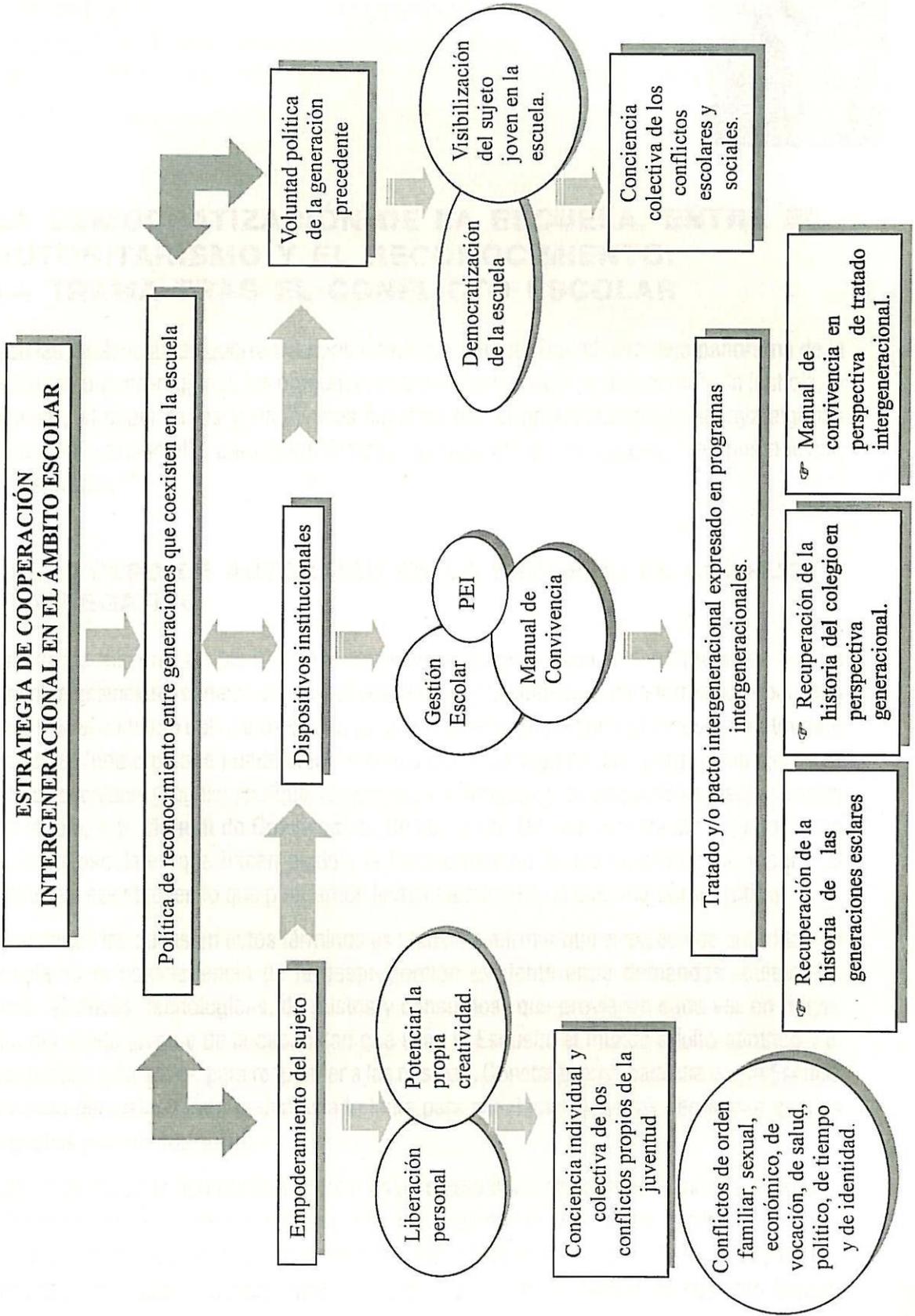
- Derecho a la educación pública gratuita y con pertinencia social y cultural.
- Igualdad en la diversidad.
- Derecho a la participación.
- Reconocimiento de los y las jóvenes como sujetos de derechos.
- Derecho a la intimidad.
- Derecho a proyectar y administrar su propia imagen.
- Educación libre sin discriminaciones sexistas y generacionales.
- Derecho al buen nombre, honra y reputación.
- Derecho al debido proceso.
- Derecho a presentar peticiones, reclamos y denuncias.

Solo así podemos avanzar en aras de fracturar y extinguir la tradicional cultura política conservadora, autoritaria y excluyente hacia una cultura política moderna fundada en el caso del saber escolar, en la cooperación entre generaciones que pretende, en última instancia, promover la voluntad y el empeño de cada actor escolar por construir su propia individuación, es decir, sucesivos esfuerzos de voluntad del individuo por ser sujeto, por obrar sobre su ambiente y crear de este modo su propia individuación.

Pero también se trata de contribuir desde la Escuela a la formación de una generación (política), que en un contexto de alta diferenciación y de pluralización de los estilos de vida, pueda producir un nuevo modelo cultural, diferente al modelo de las generaciones precursoras, es decir, tanto de la generación del Frente Nacional como de la que provocó el cambio de valores. La estimación de que asistimos a una "generación escéptica" es errada, si centramos la atención solamente en la generación del "68" que tuvo un carácter modelo (desde el punto de vista político). Las actividades de la generación actual, forjada en el "89" y etiquetada como "la generación X", son más bien "subpolíticas". Por esta razón la Escuela y las instituciones sociales deben articular las exigencias de la nueva generación, primero, en el campo cultural, desde el cual se pueda dar el paso al nivel político-cultural.



# ESTRATEGIAS DE COOPERACIÓN INTERGENERACIONAL EN EL ÁMBITO ESCOLAR





### **3. LA DEMOCRATIZACIÓN DE LA ESCUELA. ENTRE EL AUTORITARISMO Y EL RECONOCIMIENTO: LA TRAMA TRAS EL CONFLICTO ESCOLAR**

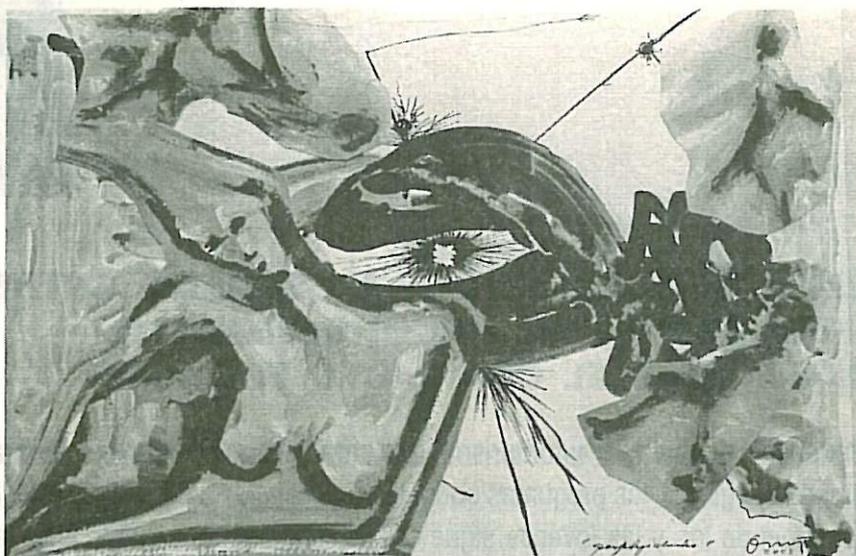
Con las tendencias de guerra y autoritarismo que caracterizan el complejo panorama de la conflictividad urbano-regional, las preguntas sobre la convivencia, la democracia, la justicia, la ciudadanía y el papel de los y las jóvenes sigue en pie. El presente capítulo ensaya algunas reflexiones imprescindibles para estos tiempos, al decir del grupo Ilegales, "tiempos nuevos, tiempos salvajes."<sup>79</sup>

#### **3.1. EL EXCESO DE AUTORIDAD EN LA ESCUELA: EL CONFLICTO EN NEGATIVO.**

Uno de los mayores problemas de la convivencia escolar radica en el momento de crear e implementar instancias o canales comunicativos que permitan tramitar y transformar los conflictos desatados en el contacto cotidiano escolar, sin que sea necesario recurrir al exceso de autoridad. En contraste, "uno cree que puede creer"<sup>80</sup> en las prácticas legitimadas, porque son ejercidas por actores escolares y legales, porque es ejercida en el ámbito de los dispositivos institucionales que las regula, v.gr. **Manual de Convivencia**. Un supuesto. De esta manera el conjunto de las instituciones escolares que hacen posible la transformación de los conflictos sin recurrir al autoritarismo, constituyen lo que podríamos llamar literalmente la **Escuela democrática**.

Planteadas las cosas en estos términos es plausible afirmar que el exceso de autoridad en la Escuela es la consecuencia de la desproporción existente entre demandas -culturales, estéticas, afectivas, tecnológicas, de gustos y consumos- que provienen cada vez en mayor número del sujeto joven y de la capacidad que tiene la Escuela, el mundo adulto-céntrico y el Estado -política educativa-, para responder a las mismas. Constatándose cada día que la Escuela se ha hecho demasiado débil y demasiado lenta para satisfacer todas las demandas que las generaciones jóvenes formulan.

Esta limitante de la democracia escolar es un efecto distorsionado de la misma. Porque la Escuela democrática es precisamente aquella, que más que cualquier otra, facilita y, en cierto modo, requiere la presentación de demandas por parte de los y las jóvenes: exclusivos protagonistas del hacer cotidiano de la Escuela. ¿O de dónde derivan el sustento los(as)



maestros(as)?, ¿de dónde el presupuesto departamental obtiene sus mayores aportes? Sin duda, de una creciente población juvenil que requiere tecnificar, bajo el rótulo de un diploma, su fuerza vital productiva. De lo contrario las sociedades industrializadas no hubieran sido posibles. El incremento demográfico, tuvo su curva pronunciada en la creciente "juvenilización" de las sociedades occidentales. ¿Qué fue la empresa Fabricato en nuestra pequeña e incipiente aldea provinciana y clerical?, ¿qué representó la empresa Coltejer para las posteriores generaciones que precedieron la primera cohorte de inmigrantes? La ilusión del relevo generacional que garantizaría una jubilación segura, ya que sus hijos(as) serían los(as) sucesores(as) que con su mano de obra, gradualmente cualificada, posibilitarían su renta mensual.

Planteado el problema del exceso de autoridad escolar como un problema de reco-nocimiento entre **demanda y respuesta** o, entre ser sujetos de derechos y **liminalidad**, se comprende que las soluciones posibles son sustancialmente dos: la disminución forzada y la indiferencia frente a las demandas, que es la solución autoritaria y típica de la condición adultocéntrica: el conflicto en negativo; o bien, el reforzamiento y la mejora en la Escuela del derecho a la educación así como de la calidad que es la solución de una política de reconocimiento, de inclusión intergeneracional: el conflicto en positivo.

No es ninguna casualidad que allí donde se intenta una política de reconocimiento hace su aparición la solución autoritaria: "ignorantes, cínicos, irresponsables:"<sup>81</sup> son los rasgos de intolerancia de nuestra cultura nacional que aún persisten en prevalecer.<sup>82</sup> El exceso de prácticas autoritarias puede ser reinterpretada como la Escuela que resuelve los conflictos, las demandas y expectativas de los y las jóvenes, no aumentando su capacidad para proveer las crecientes expectativas, dígase, para acrecentar un elevado **capital cultural**, sino, por el contrario, comprimiendo las capacidades y potencialidades del sujeto joven para proponer nuevas demandas, mediante la supresión o limitación de todas aquellas instancias y/o dispositivos:

desde el voto escolar, la asamblea estudiantil, a las libertades de libre desarrollo de la personalidad, de asociación o expresión que caracteriza a la ciudadanía escolar activa.

De igual forma una Escuela democrática puede ser reinterpretada como la Escuela que intenta resolver las crecientes expectativas de los y las jóvenes -de los actores escolares-, no bloqueando las demandas sino aceptando el desafío planteado por el encuentro intergeneracional y los cambios epocales y, en su defecto, por el desarrollo de la democracia a través de la cada vez más eficiente gestión y organización de la Escuela llamada comunitaria.

### **3.2. EL CONCEPTO DE RECONOCIMIENTO EN LA ESCUELA: EL CONFLICTO EN POSITIVO.**

*“¿La Escuela ha podido construir una cultura política democrática basada y fundamentada en el conocimiento, ejercicio y defensa de los Derechos Humanos? ¿Son reconocidos y respetados los derechos sociales, culturales y políticos de los y las jóvenes en el ámbito escolar?”*

La Escuela debe orientar su dispositivo institucional y social hacia una ética ciudadana como pilar fundamental en la construcción de una cultura política escolar de carácter **intercultural-democrático**, fundada en el respeto<sup>83</sup> y en la vivencia plena de la **justicia y los Derechos Humanos**. Donde democracia, justicia y Derechos Humanos en la Escuela configuran un sistema equitativo de intercambio y cooperación intergeneracional a través del tiempo: de la programación a la planeación de corto y mediano plazo.<sup>84</sup> Es decir, con una visión clara y de largo plazo con respecto a lo que ofrece el Proyecto Educativo Institucional: un proyecto que afiance identidades y, por supuesto, alteridades.

Sin embargo, en el contexto actual existe una limitante en las generaciones jóvenes, su evidente “pobreza política”: poca capacidad organizativa; al margen de los procesos decisionales, ausencia de instrumentos para materializar fines y propósitos de su condición juvenil, un silencio generalizado frente a cualquier quehacer público, limitando en la vida cotidiana el ejercicio de sus derechos humanos fundamentales.<sup>85</sup> Son síntomas que expresan la debilidad del sistema educativo, su diseño pedagógico, en la elaboración de los proyectos educativos institucionales y del acto educativo de cara al contexto institucional y social; se presenta como debilidad estructural del mismo Estado Social de Derecho. Así, participación escolar y democratización de la Escuela es una constante incertidumbre, un juego de ambivalencias: continuas **cartas de batalla** que transitan entre la reforma y la contrarreforma,<sup>86</sup> cuando es desde las generaciones jóvenes que es posible afianzar y proyectar una fuerte identidad y tradición democrática.

En consecuencia en el ámbito de la Escuela, asistimos a lo que John Durston llama **ciudadanía de segunda clase**,<sup>87</sup> la cual hace referencia a aquellos sectores juveniles cuya

ciudadanía no es negada explícitamente o totalmente, pero que enfrenta una serie de barreras sutiles que les dificultan su acceso. En el caso de los y las jóvenes -ciudadanos en sentido formal-<sup>88</sup> afectados por una discriminación solapada en el interior de los intramuros de las instituciones educativas-gerontocráticas por “carecer de las herramientas y códigos necesarios para el ejercicio efectivo de la ciudadanía en la “era de la información.”<sup>89</sup>

Esta sistemática ausencia de reconocimiento e invisibilización del sujeto escolar trae consigo un conjunto de prácticas pasivas y de obediencia expresadas en una ambigua identidad, un frágil sentido de pertenencia y una tendencia hacia la anomia. Cuando la identidad se moldea en gran medida por el reconocimiento, prevaleciendo, por el contrario, un falso reconocimiento que solo demuestra una falta de respeto por el otro, infligiendo un modo de ser falso, deformado y reducido de lo que es la democracia como la vulneración de un derecho fundamental: su participación activa en las decisiones que competen a la construcción de una vida digna, verdaderamente humana.<sup>90</sup>

Identidad y reconocimiento en la Escuela comportan un rasgo común: su acepción dialógica. La ausencia y/o no reconocimiento de este carácter dialógico por parte del docente y del directivo/ docente también vulnera el respeto a la dignidad y a la libertad de los sujetos jóvenes. Es a partir de **estrategias comunicativas** y de **procesos de socialización política** desde los sujetos escolares, como es posible formar un sentido de identidad y de pertenencia fundamentales en el ejercicio de la ciudadanía escolar. Un ejemplo de reconocimiento y de sus limitantes en la cultura política escolar son las personerías escolares:<sup>91</sup>

*Entre las prácticas más recurrentes para obtener reconocimiento y lograr influencia entre l@s estudiantes se encuentra el encuentro cara a cara, mediado por la interlocución oral y gestual del cuerpo. Se trata de una práctica que coloca en situación la riqueza o pobreza del imaginario creativo del candidato o de la candidata; de su capacidad de oratoria para justificar, argumentar y proponer no solamente su programa, sino también, su aspiración personal.*

*Por lo general, esta práctica discursiva hace énfasis en aclararle a l@s potenciales electores, las funciones del cargo al cual aspira y en presentar el plan de trabajo que propone desarrollar si es favorecido por el voto estudiantil.*

*Otra práctica relevante, aunque no para la totalidad de los colegios es la configuración de identidades efímeras entre los pares en medio de la experiencia en la que tuvo lugar la búsqueda de reconocimiento. En este sentido se conforman transitoriamente equipos de apoyo que gradualmente se van desintegrando; en algunos casos los grupos de apoyo que persistieron son una escuela de aprendizaje y promoción del próximo candidat@.*

*Llama la atención la pobreza de símbolos o de medios no orales espontánea para llegar al electorado estudiantil. En reducidos casos, cuando se logró un buen equipo de trabajo; los espacios escolares se vieron marcados de símbolos y/o acciones llamativas: logos, mascotas, muñecos, performance, tomas relámpago de las aulas de clase, de la cafetería y del descanso. Algunas acompañadas por música, trajes y consignas innovadoras.*

En resumen, existe una comunicación oral espontánea, no textual ni audiovisual que no permite racionalizar y visibilizar lo que es el Gobierno Escolar y lo que pretende realizar el o la candidata. Es importante destacar la comunicación cara a cara, una forma de llegarle fácilmente a l@s electores, una estrategia clara de comunicación. Hace falta material de apoyo como plegables, afiches y material audiovisual para una mayor cobertura, entendimiento y compromiso de todos los involucrad@s en este proceso. Existe la intención de trabajar en equipo, pero priman las individualidades: es importante destacar la necesidad de ser reconocidos, de ejercer el derecho a la ciudadanía juvenil mediante el voto de sus compañeros, pero se desconoce el público no elector: quienes pueden facilitar la capacitación y un respaldo institucional indispensable para ampliar y profundizar la democracia escolar.

Hay un aspecto en común en las prácticas cotidianas escolares: “el anhelo de los y las jóvenes de encontrar su lugar en la sociedad de los adultos y formar parte de ella, el anhelo de ser ciudadanos”. Sus prácticas escolares muestran dos aspectos clave de la vivencia de los y las jóvenes:

*...encuentran muchos obstáculos en el mundo adulto para desempeñarse en actividades propias, y hay interés y una potencialidad enorme en ellos por participar en la comunidad y en la sociedad en general: Ceder espacios a los jóvenes es parte del discurso de muchos adultos, pero no es la experiencia práctica de los jóvenes.<sup>92</sup>*

### **3.3. SUJETOS DEMOCRÁTICOS Y DEMOCRATIZACIÓN DE LAS ESTRUCTURAS Y DE LAS RELACIONES COTIDIANAS EN LA ESCUELA: UNA CULTURA POLÍTICA DEMOCRÁTICA ESCOLAR PARA ASUMIR EL CONFLICTO.**

#### **3.3.1. ¿Qué es la democracia en la Escuela?**

*“La responsabilidad es más bien una cuestión de conciencia y asumirla es resultado de una conciencia interna, de capacidad de abrirnos a los demás, la predisposición de preocuparnos por lo que nos importa o debería importar. ¿Nos importan los jóvenes?”. “¿Sería responsable integrar a los jóvenes a una sociedad en la cual existen en alto grado corrupción y desconfianza?” “¿Qué crédito tiene nuestra “irresponsabilidad”, de la cual nos gusta hablar, si los jóvenes nos pueden señalar por nuestra visible irresponsabilidad?” “Si no queremos jóvenes “apáticos” o “adaptados” tenemos que asumir el riesgo de la aparición de conflictos que molestan tanto como son necesarios. En su esencia son productivos y saludables. Sin movimiento no hay desarrollo”.*

Hartmut Hentschel,

*“La responsabilidad de la sociedad frente a los jóvenes”.*

La democracia en la Escuela bien podría ser entendida como un sistema de autogobierno, de cooperación intergeneracional donde los actores escolares son **iguales en la diversidad** y

las decisiones que competen al desarrollo de la Escuela se concertan protegiendo la diversidad, la diferencia, el disenso. En su forma más pura la democracia en la Escuela le confiere a los actores escolares la posibilidad de participar directamente en el proceso de toma de decisiones y en valorar los conflictos **para-sí y para-nosotros** como sucesos potenciales en la construcción de una vida más sensata, más verdaderamente humana .

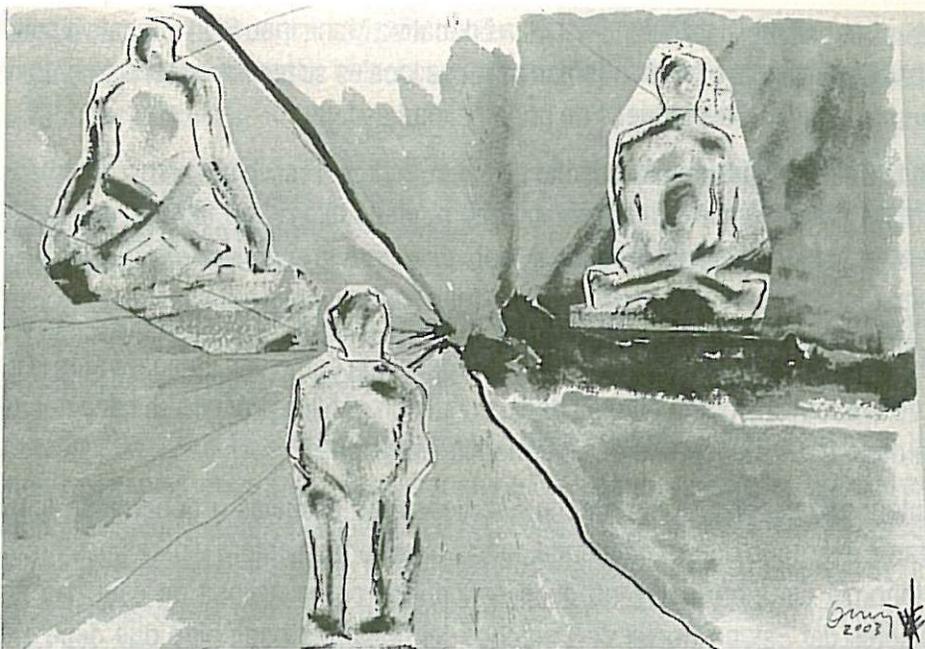
Un factor de igual importancia para hacer efectiva y atractiva la democracia escolar es la **responsabilidad, co-responsabilidad<sup>93</sup> y los hábitos** de pensamiento que la vida cotidiana escolar democrática trae consigo. Por ejemplo, se espera que los actores escolares participen eligiendo los representantes del gobierno escolar; que se involucren en los comités de convivencia, de personería escolar; en los consejos estudiantiles, etc. No obstante, para vislumbrar formas de participación más eficaces los actores escolares se deben **informar** de las conflictos que afectan a la sociedad, a la Escuela y ser capaces de evaluar sus intereses personales y faccionales frente al interés del bien público y comunitario.

La democracia escolar implica una actitud y una aptitud por parte de los(as) estudiantes para coexistir en medio de las conflictividades desatadas en el contacto cotidiano, con **resistencia activa**: tolerantes (no “*güevones*”) con las opiniones disidentes; dispuestos a cooperar y a comprometerse. “La democracia es algo más que un sistema de gobierno; es una forma de vivir y trabajar en conjunto”. Es el afloramiento del conflicto en medio de la diversidad y su capacidad de abordarlo para transformarlo con la imaginación entre las partes que chocan con frecuencia frente a normas, estilos de vida y valores. Además los derechos, oportunidades y beneficios de los actores escolares sólo pueden ser significativos cuando se toman en **serio** las muchas responsabilidades de la vida democrática escolar: **problemas/problemas de... todos tenemos que aprender a vivir.**<sup>94</sup>

### **3.3.2. La democracia a pequeña escala: en los intramuros de la Escuela.**

Un hecho evidente cuando los derechos y las libertades son implementadas en la Escuela es aquel cuya eficacia depende en gran medida de la presteza, profundidad y capacidad de síntesis sociocultural que se logre explicitar, tanto en el acto educativo como en los dispositivos institucionales que dan cuenta de la democracia escolar y sus particulares formas para que “echen raíces” en la mente y en el corazón de los actores escolares: ¿estrategias pedagógicas, didácticas y temáticas concertadas con los y las estudiantes?

Por lo cual, para que los ideales democráticos se logren cristalizar y afirmar a través del tiempo en la vida cotidiana de la Escuela, los actores escolares deben comprender y apreciar qué es la democracia, qué significa la vida en una Escuela libre y que acuerdos institucionales y actitudes personales se requieren. En otras palabras, adquirir los hábitos, las actitudes y los valores que hagan factible la democracia como estilo de vida. Solo si cada generación escolar llega a entender y apreciar la democracia en dicha perspectiva, ésta podrá demostrar que es una forma de gobierno estable y eficaz, más no aquella que agota las posibilidades de realización



personal y colectiva: "la imaginación al poder". Sara, de sexto grado, dice en voz alta y con lagrimas: *"no solucionemos los problemas a golpes... seamos grupo"...* *"no seamos tan agresivos, cambiemos de actitud"...* *"para juntar conocimientos, (y) descubrir cosas juntos."*<sup>95</sup>

### **3.3.3. Autonomía y participación como elementos esenciales para un gobierno escolar democrático.**

*"La juventud experimenta un placer increíble cuando ve que empiezan a fiarse de ella y a dejarla participar en las cosas serias"*

*Fenelón, S. XVII*

Nuevas demandas incursionan en la Escuela contemporánea: la fragmentación cultural expresada en la diversificación de diferencias basadas en gustos y consumos desterritorializados y la globalización del mercado y las tecnologías. Esta diversificación se produce en mayor medida en ciudades, que como Medellín y el Área metropolitana, viene aumentando sustantivamente la diversidad en términos de grupos étnicos y/o culturales como la puesta en marcha de un modelo económico basada en la prestación de servicios. Así los barrios, las comunas y las Escuelas se constituyen en territorios a pequeña escala, donde la gente de diversas subregiones y gustos culturales se encuentran creando, pese al turbulento contexto de conflictividades urbanas, una multiplicidad de entornos culturales.

Este hecho cambia la histórica morfología de la Escuela homogénea hacia una concepción más plural, diversificada y cosmopolita, lo que conlleva toda una serie de nuevas demandas específicas sobre la accesibilidad, la calidad y la igualdad en la provisión del derecho a la educación y en el diseño de las políticas públicas. Así la equidad, la accesibilidad y la participación

de los actores escolares en el diseño del Plan Educativo Municipal, Plan Educativo Institucional, el Manual de Convivencia y en las mismas políticas locales se tornan en un elemento necesario para garantizar unos niveles idóneos de gobernalidad escolar.

### 3.3.3.1. Sobre la autonomía escolar:

*“Quien no ha ejercido el poder  
no lo conoce”.*

la autonomía escolar es un concepto que genera grandes reticencias por parte de quienes ejercen el poder así como de sus detractores, al concebirla como una amenaza para la integridad y unidad de la Escuela y como pérdida de su condición pública. Por ello se hace necesario una definición de lo que entendemos por autonomía escolar.

La autonomía escolar es el derecho que tienen las escuelas a gobernarse libremente y administrarse del modo que se convenga dentro de su propia esfera y para fines propios. Pero dicha autonomía tiene un límite: no debe concebirse como grupos de escuelas aislados e independientes del Estado Social de Derecho, del gobierno local, sino que debe entenderse dentro del marco en que se constituye la Escuela. Es decir, la autonomía se manifiesta en tanto que la Escuela debe ser independiente para configurar sus mecanismos de organización y gestión en el marco de la estructura estatal y/o municipal en la que se encuentra enmarcada. Bajo esta perspectiva la autonomía escolar se convierte en uno de los puntos de partida necesarios para poder dar respuesta a la pluralidad de demandas de las escuelas actuales y, por supuesto, de los sujetos que en ella coexisten a diario.

Una gran carga de conflictividad conllevan las prácticas políticas de corte centralista y autoritario, mientras la Escuela se caracteriza por su heterogeneidad en cuanto a la caracterización de los actores que configuran la “comunidad” educativa.<sup>96</sup> Con la autonomía escolar se puede potenciar la conflictividad creativamente. Es el mecanismo que nos puede ayudar a replantearnos una reconstrucción de una esfera educativa pública, en la que se plasmen unos actores escolares con un perfil de ciudadanos y de ciudadanas que incluya la heterogeneidad social existente, donde, como lo anota Alain Touraine “el individuo busca ser Sujeto de su propia existencia, hacer de su propia vida una historia singular”, y donde se llama Sujeto a ese “esfuerzo del individuo por ser actor, por **obrar** sobre su ambiente y crear de este modo su propia individuación.”<sup>97</sup>

**3.3.3.2. Sobre la participación escolar:** la participación en los espacios escolares y la toma de decisiones amplía en gran medida el escenario de la Escuela, visibilizando en sus intersticios actores excluidos como el sujeto joven, el actor familia. Se debe por tanto activar una participación efectiva en el gobierno escolar que promueva **la construcción de sujetos plurales con capacidades incluyentes e inclusivas... O no?**

Es en la Escuela donde la potencialidad de apertura de canales de participación cobra mayor sentido, dado que es en este nivel donde los vínculos con la comunidad, con la ciudad,

con el país, con el mundo pueden ser más fuertes, constituyéndose en el espacio donde los actores escolares pueden aumentar su acceso e influencia en el diseño de las políticas públicas y en otros mundos posibles.

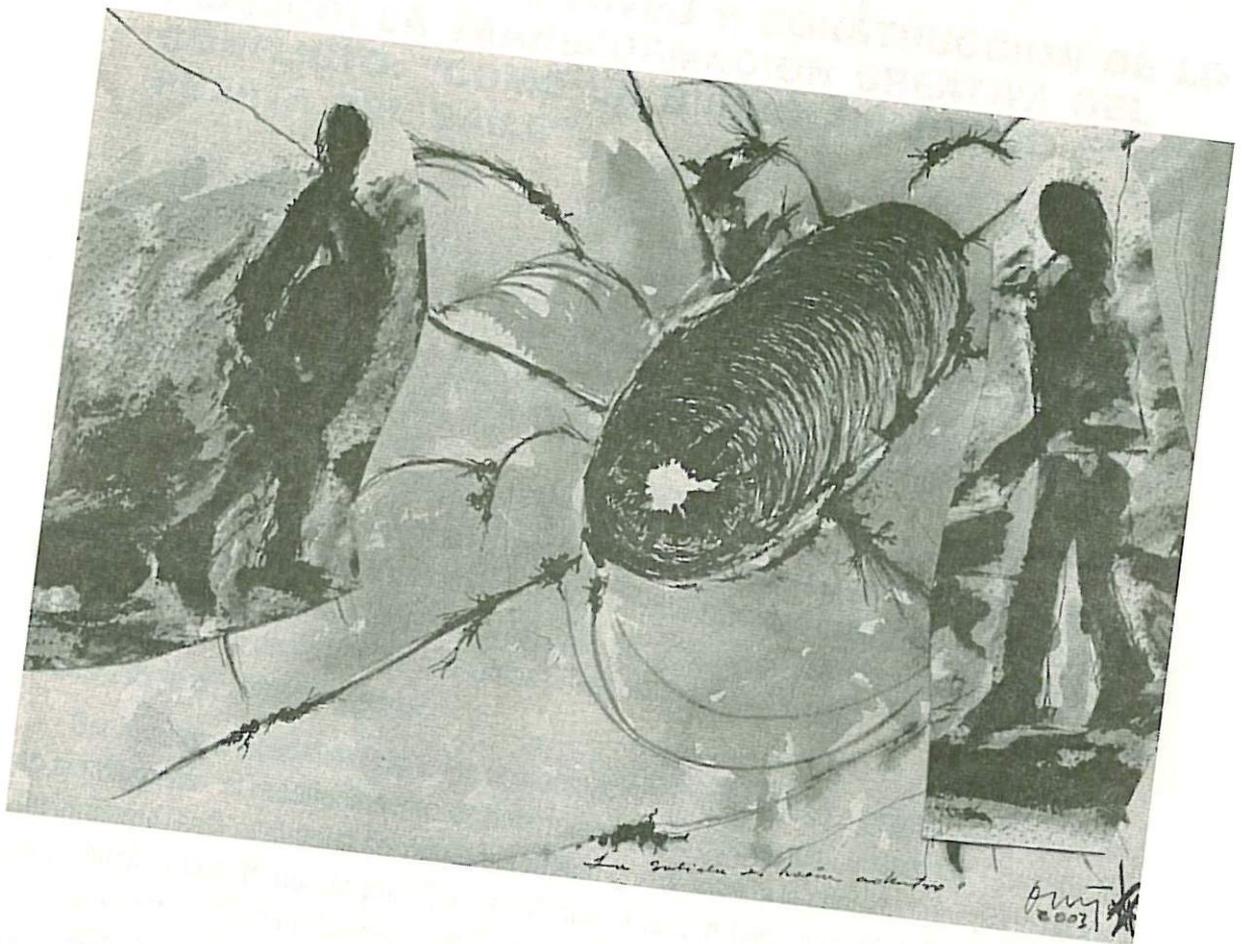
De este modo y más allá de las medidas descritas por el ordenamiento jurídico, los gobiernos escolares pueden adoptar un amplio abanico de acciones discrecionales para promover una mayor participación y fortalecer la democracia, que va desde el fortalecimiento de los consejos estudiantiles, pasando por las personerías colectivas y los mecanismos de democracia directa, incluyendo la distribución participativa del presupuesto, entre otras muchas opciones como la inclusión de nuevas tecnologías y pedagogías.

Pero si queremos que la apertura de accesos para la participación se realice bajo unas condiciones favorables debe haber una transferencia hacia los actores escolares de una **información** previa, suficiente y completa que sea capaz de generar opinión así como canales de comunicación que hagan arribar esta información a la comunidad educativa. Sin embargo, tales características no denotan una buena participación *per se*. Todo lo contrario, son los insumos que requiere una verdadera participación lo que la precede y la determina. En última instancia son las oportunidades que tengan en la vida cotidiana escolar para desatar una práctica solidaria, de cooperación y reconocimiento entre generaciones, es decir, prácticas de visibilización de los conflictos comunicacionales, de autoridad y de intergeneraciones:<sup>98</sup> “con tanto colchón me pierdo”.<sup>99</sup>

De tal modo que la participación escolar se consigue mediante la creación de espacios públicos de deliberación, tanto dentro como afuera de la Escuela, que vehículen las demandas escolares con los dirigentes de este archipiélago de nación. Se necesita la involucración de todos los grupos de actores escolares afectados en los espacios de discusión para obtener una participación responsable y deliberada que acomode la diversidad escolar, la deseada equidad, la accesibilidad e inclusión de todos los actores escolares en el diseño de políticas públicas: “primero hay que saber sufrir, después amar, después partir y al final andar sin pensamientos.”<sup>100</sup> ¿cuándo la Escuela educará para ello? Fragmentos posibles para una nueva cultura democrática.<sup>101</sup>

**3.3.3.3. Autonomía, participación y gobernabilidad escolar:** descrita la importancia de la autonomía y de la participación para la adecuación de las demandas que surgen en el desarrollo de los gobiernos escolares, se hace pertinente una valoración de ambos conceptos en clave de gobernabilidad escolar conflictual. Ello ha de ayudarnos a entender el por qué del interés en profundizar la autonomía y la participación para garantizar la gobernabilidad, en medio de la conflictividad, en las instituciones educativas y la construcción de una cultura democrática que resignifique la cultura tradicional escolar... “a las heridas hay que dejarlas sangrar”.<sup>102</sup> Que lo digan los y las jóvenes.

Para ello debemos matizar qué entendemos por gobernabilidad escolar conflictual-democrática. Esta la concebimos como la cualidad propia de una Escuela, según la cual se



La Salsola de los cerros altos

Am  
© 2007



#### 4. ESCUELA, SUJETO JOVEN Y CONSTRUCCIÓN DE LO PÚBLICO: LA TRANSFORMACIÓN CREATIVA DEL CONFLICTO: “COMO UN BURRO AMARRADO EN LA PUERTA DEL BAILE”\*

*“Los jóvenes son los primeros sujetos activos de la historia”*

*Giovanni Levi  
Jean-Claude Shmitt*

*«Mi abuela quiso que yo tuviera una educación, por eso no me mandó a la Escuela”*

*Margaret Mead*

En la trama de acontecimientos de nuestra historia nacional, la organización y la participación política de la juventud hacia una construcción de una sociedad cooperante y democrática es imprescindible. Jóvenes ciudadanos(as) que se ocupen de las cuestiones públicas y no contentos(as) con dedicarse a sus asuntos privados, rediman, de paso, lo que mal lograron “los jóvenes de ayer”, hoy en el poder.

Ser jóvenes ciudadanos(as) exige una actuación, una actividad o práctica determinada y, no simplemente, el reconocimiento de determinados derechos que consagra la Constitución. Sin embargo, esta perentoria **corresponsabilidad** que demanda la sociedad por parte de los y las jóvenes contrasta con la principal conclusión a la que hace una década llegó el primer informe sobre juventud en América Latina, al considerar que “los jóvenes son un problema en la consolidación democrática de la región”.

Después de 10 años, al observar el compromiso democrático de los y las jóvenes se pone en evidencia su bajo compromiso democrático. Al preguntarnos por las razones que han hecho que nuestros muchachos y muchachas construyan mundos marginales y paralelos al de la sociedad adulta, exceptuando su inserción en las atrayentes delicias que les ofrece la sociedad de consumo, se vislumbran algunas razones, entre las que se destaca la marcada y sistemática influencia que sobre las generaciones jóvenes de los últimos 30 años ha ejercido los procesos de exclusión social.

\* Canción del Último de la Fila, incluida en “Astronomía Razonable”.

Los efectos de esta "pobreza política" de la que son víctimas los y las jóvenes son evidentes en la vida cotidiana: difícilmente se organizan, distinguiéndose por un comportamiento que nos recuerda la época de la posguerra: pasividad, retraimiento, escepticismo y la exigencia, propia de ésta época neoliberal, de obtenerlo todo inmediatamente. El paisaje de esta sociedad



contemporánea es pincelada por una serie de tribus cuyo rasgo en común es compartir una ciudadanía **denegada**, cuando no de **segunda clase**, cuyo decorado de fondo lo constituye el débil Estado Social de Derecho que reza en nuestra Constitución.

Con este panorama no es necesario mirar que nos depara el diagnóstico escatológico. Es claro que la participación ciudadana y la consolidación democrática del presente y el futuro por parte de la actual generación joven está llena de incertidumbre. Mucho más cuando es desde los y las jóvenes que se puede consolidar y proyectar una fuerte identidad y tradición democrática. Esta ausencia y falta de reconocimiento trae consigo muchos peligros: ausencia de identidad y sentido de pertenencia. Anomia generalizada que desplaza "la política del reconocimiento" hacia un falso reconocimiento.

Y, ¿en todo esto qué tiene que ver la Escuela? De entrada hay una característica común que comparten nuestros jóvenes: "la apatía y hasta el terror que les produce ir a la escuela, situación que evitarían si estuviera en sus manos". Para mantener el progreso y dominar la naturaleza, la Escuela tiene entre sus fines la formación de sujetos tecnologizados. De allí surgieron los modelos escolares: el educador debe volverse tecnológico y el alumno resultante, "objeto" de la pedagogía, en un autómatas procesador y diseñador de operaciones.

El mecanismo para lograrlo es la escolaridad instruccional: alumnos cargados de información, currículos saturados de datos y cifras. Se transmiten conocimientos y formas de

trabajo para sostener los esquemas de la gran producción, pero el hombre alumno no se construye ni se apropia de sí mismo. Es un *Aliens*. Y aunque la Escuela ya no sea memorística, los nuevos modelos educativos no han cambiado la filosofía de fondo que los anima. Para las sociedades post-industriales la solución debe ser liberar a la educación de la Escuela, para que podamos aprender fuera de sus rígidos marcos (aulas-jaulas), la verdad acerca de nosotros mismos, del entorno y de nuestra relación con él.

En los estudios sobre la cultura escolar en el decenio del 90 se concluye con referencia a los y las jóvenes que la Escuela se caracteriza por: **la homogenización** (se ve al joven como alumno sin reconocer diferencias personales entre ellos); **la etiquetación** (se hace distinciones entre alumnos a partir de estereotipos); **la desconfianza** (la concepción de que el(la) joven actuará correctamente si es vigilado(a); y **la meritocracia individual** (los logros se atribuyen a méritos individuales, negándose las condiciones socioeconómicas y culturales del sujeto). Palabras más, palabras menos, la complejidad de la diversidad se diluye ante la prioridad de la definición externa del alumno, que es algo más que el ejercicio de un conjunto de tareas definidas por el sistema escolar.

Ser joven-alumno implica poseer “un conjunto de saberes que le posibilitan desenvolverse correctamente en la vivencia escolar cotidiana”. Hacer visible lo que significa ser alumno(a) implica necesariamente un cambio, un desplazamiento de las estructuras institucionales de la Escuela hacia concederle una mayor importancia a los sujetos. Significa reconocer que la formación de cualquier actor social implica un proceso de socialización -interiorización de normas y modelos- y un proceso de subjetivación -diferenciación que posibilita una identidad- ambos procesos fundamentales para el logro de un sujeto situado social y públicamente, pero con identidad propia.

El reto es la construcción de estos nuevos espacios educativos que contribuyan a la creación de una nueva cultura: “la del hombre reconciliado con su interior y armonizado con su entorno” (Jorge Echeverri González, “La Escuela ha muerto”). Es desde la Escuela que se puede estimular la formación de nuevas individualidades, de ciertas formas de ciudadanía entre los y las jóvenes, por ejemplo, el garantizar la permanencia en el sistema educativo de los niños y las niñas y de las y los jóvenes debe constituirse en parte sustancial de la ciudadanía, al igual que la mejora de la calidad y actualización permanente de la educación.

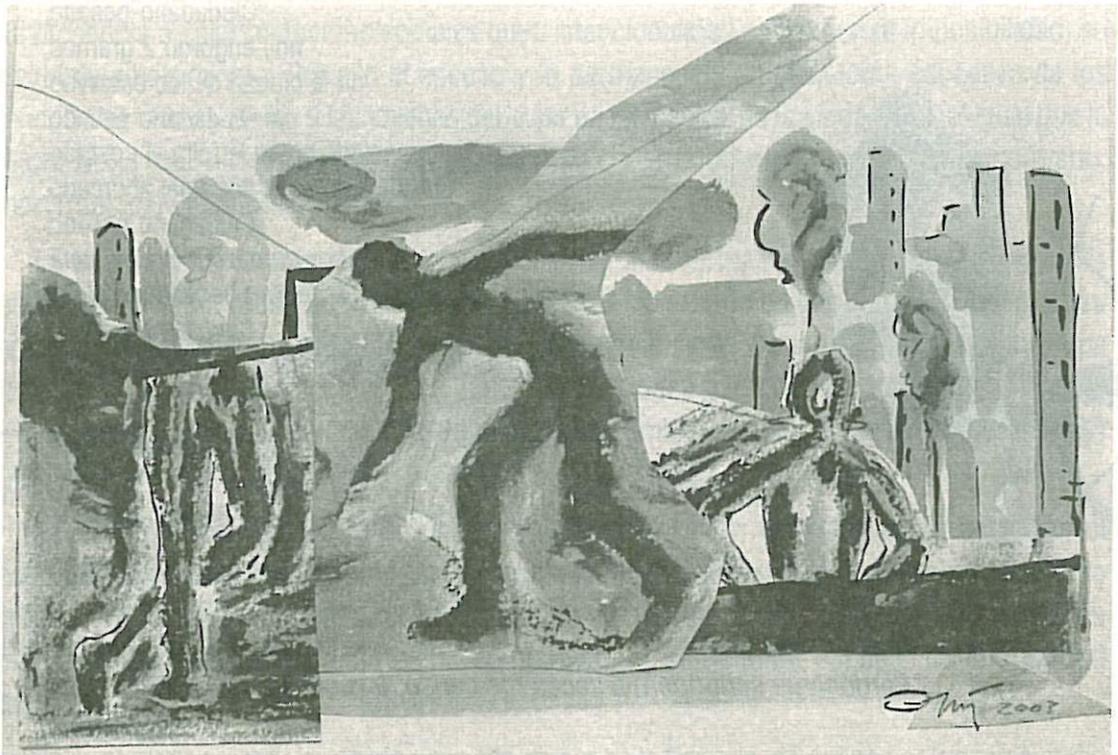
Se trata de “saber pensar y de aprender a aprender”. La época actual asiste gradualmente a cambios en los marcos interpretativos desde los cuales construimos la realidad. El cambio ocupa el escenario aunque nada cambie. En las redefiniciones que se llevaban a cabo, la relación ciudadanía y conocimiento ocupa un lugar central. Es imperioso que la Escuela promueva en los y las jóvenes el entusiasmo por pensar con autonomía; que estimule la reflexión sobre lo obvio; que patrocine el cuestionar sobre lo que se va instituyendo y, tenga por principio, sospechar de lo razonable.

La pedagogía intercultural es un ejemplo. La construcción de una ciudadanía democrática desde los y las jóvenes implica analizar el tipo de conocimiento que se ofrece en el interior del mundo escolarizado. Entiéndase por éste el sistema educativo y la propia Escuela, donde la participación estudiantil, la convivencia escolar, el currículo, la gestión del centro educativo, los procesos de enseñanza y de aprendizaje son aspectos a revisar a la hora de abordar y comprender la dimensión de la Escuela en la perspectiva de una educación ciudadana conflictual.

De entrada existen unos límites en el conocimiento escolarizado impartido a los y las jóvenes como la poca apertura, cuando no el rechazo, a incluir en el currículo perspectivas críticas que cuestionen el orden social, económico y político. Por el contrario, estas son ligeramente calificadas de **subversivas, acientíficas o ideológicas**. La vida cotidiana de los y las estudiantes, el proceso de aprendizaje y la educación ciudadana de las generaciones jóvenes se ve privada de enriquecer su universo cultural desde una perspectiva plural. En cambio, asisten a una práctica pedagógica que comporta valores y conocimientos conservadores, que obstruye el afianzar vínculos afectivos desde una actitud para trabajar en equipo, la cual requiere que el sujeto tenga la capacidad de desplazarse ágilmente en tres ámbitos culturales: **la información, la comunicación y la investigación**.

A lo anterior, hay que agregar las dificultades para acceder a corrientes de pensamiento que en la actualidad juegan un papel importante en el mundo, siendo indispensables para construir desde el micro-universo local una sociedad más solidaria y justa. Existe hoy en día, extrañamente, alrededor del currículo un consenso: "deben tener un sólido fundamento científico". La preeminencia de lo científico en la formación escolar disocia el saber en términos de entender lo científico, por un lado, y de excluir lo no científico, por otro. El currículo escolar se ha cientifizado. ¿Qué lugar queda en el interior de los intramuros de la Escuela, para que los y las jóvenes, asumidos como alumnos y alumnas, dialoguen, decidan los asuntos públicos cuando sólo lo científico se erige como criterio de verdad? ¿Es éste el conocimiento base para educar a los y las jóvenes en una ciudadanía que tiene pretensiones de ser activa, eficaz y competente? Los conocimientos que produce la escuela deben ser el resultado de una construcción colectiva, tejida y configurada desde las propias condiciones de vida de los y las jóvenes, desde sus problemas y aspiraciones.

Este horizonte es de gran relevancia para la formación de jóvenes ciudadanos y ciudadanas. Los currículos tradicionales se han mostrado "refractarios a incorporar temas vinculados a los problemas sociales", donde la crítica, el pensamiento colectivo, la discusión abierta, la proyección a la comunidad han sido catalogadas de peligrosas, conflictivas y negativistas. Este rechazo sistemático expresa justamente la importancia que representa para el mundo escolar esclerotizado la educación política de los ciudadanos y de las ciudadanas estudiantes. Porque la educación ciudadana es "explícitamente política o no es educación ciudadana". Entendida la política en el sentido de "entender, criticar, develar, construir, asumir las diversas formas de poder que actúan en nuestra sociedad" (Eduardo León Zamora, 2000).

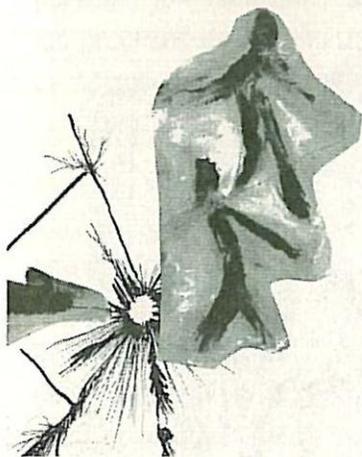


Emily Style, especialista en currículo, nos dice en una hermosa metáfora: “el currículo no solo debe tener ventanas para mirar el mundo sino también espejos para ver nuestra propia experiencia”. Un aspecto a tener en cuenta en esta perspectiva es el papel que juega y ocupa la responsabilidad de la sociedad adulta y la corresponsabilidad en los jóvenes en el fortalecimiento de la individualidad juvenil. Es decir, de la puesta en práctica del **cultivo de sí** como la intensificación y valorización de la relación con uno mismo, por el cual se constituye uno como sujeto de sus actos, donde:

*...la responsabilidad es más bien una cuestión de conciencia y asumirla es resultado de una conciencia interna, de capacidad de abrimos a los demás, la predisposición de preocuparnos por lo que nos importa o debería importar. ¿Nos importan los jóvenes?... ¿Sería responsable integrar a los jóvenes a una sociedad en la cual existen en alto grado corrupción y desconfianza?... ¿Qué crédito tiene nuestra “irresponsabilidad”, de la cual nos gusta hablar, si los jóvenes nos pueden señalar por nuestra visible irresponsabilidad?... Si no queremos jóvenes “apáticos” o “adaptados” tenemos que asumir el riesgo de la aparición de conflictos que molestan tanto como son necesarios. En su esencia son productivos y saludables. Sin movimiento no hay desarrollo.”*

(Hartmut Hentschel, “La responsabilidad de la sociedad frente a los jóvenes”, 1999).

#### 4.1. JÓVENES Y ESCUELA: HACIA UNA CIUDADANÍA ESCOLAR



“Ciudadano pesado  
hoy engordó 2 gramos  
en la ciudad de los esclavos  
Ciudadano pesado  
a caballo regalado no se le mira el costado  
porque esta es la soga del ahorcado  
Ciudadano pesado  
hoy empezó una vida sano  
y la yerba de ayer secándose al sol  
Ciudadano pesado  
sin futuro ni presente, ni presente ni pasado  
Ciudadano pesado.  
Ciudadano Pesado.”

Andrés Calamaro.

En “El salmón” CD4, 2000

*“Perdóname señor pero a veces me canso, a veces me canso de ser un  
ciudadano.*

*Me cansa la ciudad, las oficinas, me cansa la familia y la economía.  
La familia mi señor, ese víacrucis de parientes, esa miseria en cooperativas.  
Perdóname señor, estoy harto de este infierno, este mercado mediocre donde  
todos tienen precio,*

*Perdóname señor, pero yo me iré contigo por tus montañas, tus mares y tus ríos.  
Perdóname señor, pero a veces pienso que tienes para mi algo mejor que esto.  
Perdóname señor, no quiero ser un ciudadano, yo quiero ser un hombre como me  
has creado”.*

No quiero ser un ciudadano

Facundo Cabral

La ciudadanía escolar juvenil hace referencia al conocimiento, construcción y apropiación efectiva de derechos y corresponsabilidades sociales, culturales y políticas. Esto implica pensar en términos de democratización, en términos de hacer extensivo los derechos entre el conjunto de los actores escolares como de la conciencia de esos derechos y, también, de su conquista. Todo ello se consigue a través del consenso, por medio de los conflictos, con disputas, puesto que lo que está en juego es un derecho público inalienable: **educación para todos y para todas.**

Sin embargo los derechos que constituyen una ciudadanía tan particular, son también como el concepto de juventud: una construcción histórico-social la cual supone avances, retrocesos y la presencia de ciertas fuerzas sociales cuya intencionalidad es alentar su imposibilidad, su constante aplazamiento. Por ello el acceso y la permanencia en el sistema educativo de los niños, de las niñas y de los y las jóvenes debe ser un eje central de la ciudadanía, al igual que la mejora de la calidad y actualización permanente de la educación, porque de lo contrario, tendremos "ciudadanías acotadas".<sup>103</sup>

La intención de éste acápite es comprender algunas formas en donde los y las jóvenes pueden construir un modo de **ser**, un modo de **estar** y un modo de **hacer** en la Escuela en su condición de **jóvenes ciudadanos escolares**. Más precisamente, indicios para hilvanar una identidad y una condición sociopolítica como sujeto joven a partir de la práctica y del ejercicio de sus derechos como ciudadanos y ciudadanas en el ámbito escolar: **jóvenes ciudadanos(as) a pequeña escala**.

Se asume la ciudadanía como una condición dada por la pertenencia, es decir, por el hecho de ser parte o miembro de una **comunidad** -la Escuela- y por la participación como derecho primordial que le asiste a toda persona miembro a tomar parte en las decisiones fundamentales sobre la vida de dicha comunidad, la **comunidad** escolar. La **comunidad educativa**.

Así la ciudadanía escolar, como un modo de **ser** en la Escuela, se define por la pertenencia, por los modos de **estar** en la Escuela y por la participación, modos de **hacer en la Escuela**. Si bien la Constitución Política de 1991 reconoce formalmente la condición de ciudadanos y de ciudadanas y de un conjunto derechos juveniles expresados en la Ley 375/97 y la Ley 115/1994, es en realidad, la práctica, el ejercicio de los derechos, la participación real y efectiva en la Escuela, la que va delineando o definiendo social y culturalmente la calidad de miembro y de ciudadanía escolar.

De acuerdo con éste enfoque vamos a analizar los modos y escenarios escolares donde los y las jóvenes tienen potencialidades para construir su identidad político-cultural-ciudadana. El modo de **estar** en la Escuela se refiere a la manera como se ubican y son ubicados en la sociedad y en la misma Escuela, definiendo un sentimiento de pertenencia a una comunidad escolar y educativa. Y el modo de **hacer** en la Escuela, a las acciones que realizan como sujetos dentro de esa comunidad y al grado de participación que tienen allí.<sup>104</sup>

En la cultura global es imperativo que el concepto de ciudadanía se vuelva más flexible ya que en la actualidad las identidades, las adscripciones a comunidades son multiplurales y transterritoriales. La noción de ciudadanía ya no se hace fuerte en el respeto por la igualdad, sino que encuentra su principal tarea en reivindicar el derecho a la diferencia.

En la actualidad los nuevos Movimientos sociales reflejan una lucha por el respeto a la singularidad, a la elección diferente. Se exige la consideración de prácticas sociales y culturales

que muestren a un sujeto en comunicación con un mundo global. Es el caso de las juventudes. Las nuevas ciudadanía no abandonan la idea de igualdad ante la ley sino que la enriquecen al incorporar el derecho a hacer valer las múltiples demandas, intereses y valores de los distintos grupos.

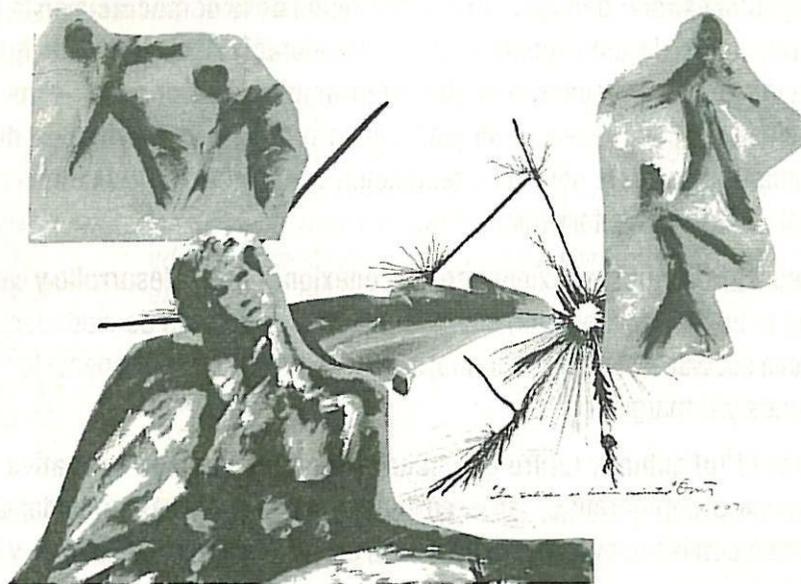
Es necesario ver desde esta posible lectura **la ciudadanía escolar** como un proceso en constante movimiento. Los consejos estudiantiles, las personerías colectivas, los grupos escolares, los comités de convivencia de iniciativa juvenil al igual que los propios jóvenes son cambiantes, renacen con nuevos nombres y propuestas y en ese continuo recrearse se construyen los(as) jóvenes como actores sociales. En medio de la confusión paradigmática de este inicio de milenio, las prácticas juveniles van redefiniendo el campo de lo político; van con sus contenidos, valores y modos de actuar reconstituyendo el imaginario político. No obstante, ser joven ciudadano(a) aún es ambiguo cuando de legalidad se trata y más cuando desde la legitimidad las prácticas nos dan cuenta de variadas formas de ejercicio de la ciudadanía juvenil.

La ciudadanía escolar tiene que ver con la integración cultural de este grupo etéreo a la comunidad educativa, al entorno y a la ciudad en donde se mueve la Escuela. En buena medida nuestra historia y manera de ser modernos ha mostrado como tendencia la negación de la juventud como actor e interlocutor válido en el desarrollo de la Escuela y de la comunidad, bien sea por la ambigüedad de nuestra legislación en materia de juventud, o bien, por ser "el otro distinto", por su pertenencia a una minoría (¿?), por su falta de poder. En consecuencia nuestra sociedad se ha caracterizado en este plano por una integración selectiva y limitada de la ciudadanía juvenil.<sup>105</sup>

Las distintas manifestaciones de la lucha por el reconocimiento encarnadas en distintos proyectos y formas organizativas juveniles, representan un esfuerzo de incorporación y efectivización de nuevos derechos: de los derechos civiles-políticos, pasando por los derechos sociales, hasta la reivindicación más actual de los derechos de solidaridad en favor de la condición cultural, sociológica y biológica que representa la juventud.

La emergencia de nuevas reivindicaciones y los cambios mundiales han puesto de relieve e introducido nuevos interrogantes en la praxis e ideario de la ciudadanía de los y las jóvenes. Algunas de ellas a considerar son:

- **La presencia y aporte de los consejos estudiantiles, de las personerías estudiantiles y las organizaciones juveniles escolares, de los comités de convivencia** sobre otras formas de hacer e imaginar la política en escenarios a pequeña escala, ha sido y es relevante, en cuanto que abre espacios para nuevas formas de ejercicio de la ciudadanía juvenil, develando los límites de la ciudadanía liberal y social y permitiendo prácticas de crítica y de proposición de las estructuras e instituciones educativas. En particular estas formas organizativas escolares y comunitarias<sup>106</sup> han contribuido a poner los temas más ético-culturales, que



están más allá o acá del Estado o del mercado, configurándose en una posibilidad de recuperación de la subjetividad del sujeto.<sup>107</sup>

- **Poner de relieve la tensión existente** entre la realización del individuo como sujeto joven y los principios de la ciudadanía normalizados y regulados desde el Estado.<sup>108</sup>
- **Una nueva gramática ciudadana** debe repensar para el caso de las juventudes la correlación entre subjetividad juvenil-ciudadanía en el ámbito escolar y comunitario para avanzar concretamente en la perspectiva de una integración incluyente y dinámica de las prácticas, expresiones y agrupaciones identitarias de los y las jóvenes.

Hacer posible una integración social dinámica e incluyente de los y las jóvenes desde la Escuela pasa por el logro de una ciudadanía escolar plena, crítica y participativa. Pero esto requiere, entre otras cosas, recomponer un imaginario de sentido que rearticule la **subjetividad juvenil y la ciudadanía** de cara a este nuevo milenio.

Un aporte frente a los contenidos de esta nueva gramática, la de la ciudadanía escolar, puede reencontrarse en una relectura de los Derechos Humanos, entendidos como mediaciones y como horizonte ético-utópico orientador de distintos planos de la existencia de los sujetos jóvenes. Se trata, en el caso de las juventudes y, en particular, de los y las estudiantes, de poder reivindicar el poder ser sujeto de derechos en una triple dimensión: **en el plano cívico-político**: igualdad formal, libertad, participación al interior de la Escuela y en conexión con sus comunidades; **en lo social**: justicia social, igualdad de oportunidades en el ámbito de las comunidades educativas; **en el plano comunicativo-cultural**: ejercicio del derecho a la diferencia, el respeto a la diversidad, la lucha contra todas las formas de discriminación, el exceso de autoridad pero, también, el universal reconocimiento de la capacidad discursiva y comunicativa de todo(a) otro(a).<sup>109</sup> Algunas cuestiones conectadas a esta óptica que habría que tomar en cuenta son:

- **La ciudadanía escolar demanda una redefinición de la democracia en la Escuela.** A nivel de los principios de este repensar de la democracia escolar habría que considerar la articulación de dos principios centrales: **el principio de autonomía** -el reconocimiento de la capacidad de cada quien en el plano ético-político-; y **el principio de solidaridad y cooperación**, esto es, la génesis o recreación de un cierto *ethos* común como condición de posibilidad de esa autonomía.
- **Sería necesario seguir reflexionando las conexiones entre desarrollo y ciudadanía.** Hasta dónde el actual modelo económico potencia nuevas formas de ciudadanía como lo es la ciudadanía escolar, o si por el contrario, su lógica refleja una permanente tendencia a generar exclusiones y/o marginaciones.
- **Repensar el rol actual y futuro que debe tener la comunidad educativa** si quiere ser un real escenario democrático, tanto en función de las nuevas ciudadanía, como en lo relacionado con las nuevas tecnologías, las comunicaciones, el entorno y las prácticas de orden democrático.
- **Tomar en cuenta el aporte y nuevo rol que pueden jugar los consejos estudiantiles, las personerías estudiantiles, los comités de convivencia y las organizaciones de jóvenes que existen en el interior de la Escuela:** particularmente en el espacio de relacionamiento escuela-comunidad-ciudad y en los temas éticos/culturales-estéticos/sociales, como artífices de una educación y de una pedagogía democráticas. A nivel horizontal.

El horizonte de cumplimiento de los derechos cívico-políticos y la libertad individual son un paso importante en el proceso de hacer efectiva y real la ciudadanía escolar. En éste caso la ciudadanía escolar no habla únicamente de la estructura formal en el interior de la Escuela, indica además el estado de la lucha por el reconocimiento de los y las jóvenes como sujetos con intereses válidos, valores pertinentes y demandas legítimas.

De esta manera, como lo anota Néstor García Canclini, los derechos deben ser reconceptualizados como principios reguladores de las prácticas sociales, haciéndolos abarcar las prácticas emergentes no consagradas en el orden jurídico, como el papel del sujeto joven en la renovación de la sociedad e incitando a comprender, desde el ámbito educativo, el lugar relativo de estas prácticas en la formación de ciudadanía.

Ser y sentirse ciudadano y ciudadana joven involucra las prácticas emergentes no consagradas por el orden jurídico, pero que pueden anunciar nuevas formas de legitimidad democrática desde la Escuela. Las nuevas subjetividades, individuales y colectivas de los(as) jóvenes participan de la renovación de las instituciones educativas, de las comunidades al reivindicar los derechos de acceder y pertenecer al sistema sociopolítico, así como el derecho a participar en la reelaboración del sistema educativo.<sup>110</sup>

## 4.2. JÓVENES CIUDADANOS(AS): UNA MIRADA DESDE LO NORMATIVO.<sup>111</sup> APÉNDICE.



*“Llamase infante o niño, todo el que ha cumplido siete años; impúber el varón que ha cumplido catorce años y la mujer que no ha cumplido doce; adulto, el que ha dejado de ser impúber; mayor de edad o simplemente mayor, el que ha cumplido veintiún años; y menor de edad, o simplemente menor, el que no ha llegado a cumplirlos. Las expresiones mayor de edad o mayor empleadas en las leyes comprenden a los menores que han obtenido habilitación de edad, en todos las cosas y casos en que las leyes no hayan exceptuado expresamente a otras”*

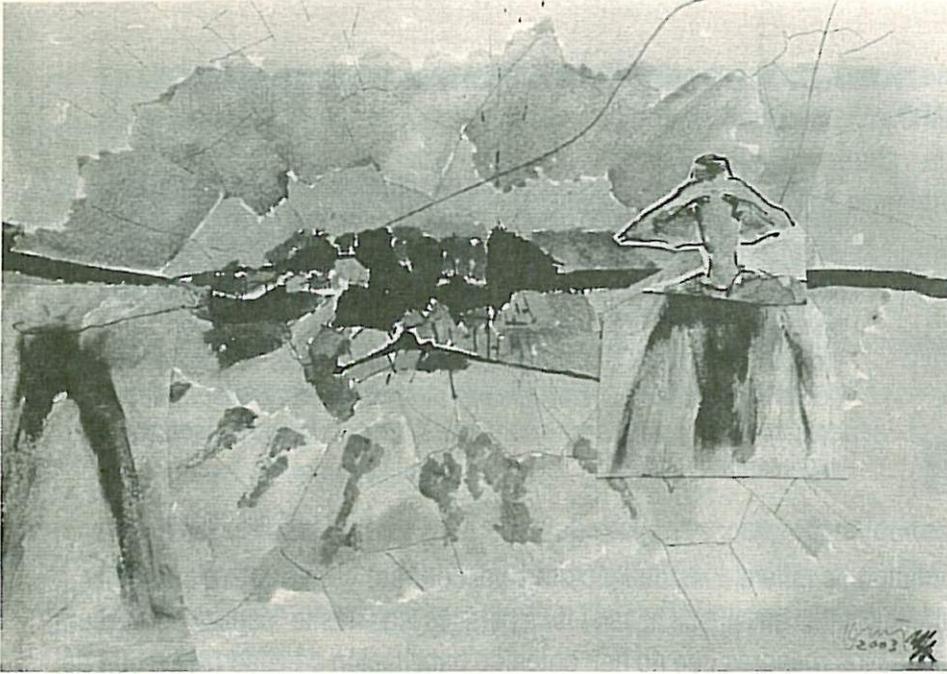
Art. 34 del Código Civil

El Código Civil cuando se refiere a las obligaciones del contrato y, de manera particular, a quienes pueden contratar, plantea que puede hacerlo toda persona legalmente “capaz” y considera también como incapaces los menores que no han obtenido habilitación de edad (Art. 1504 del Código Civil).

Los conceptos implícitos en el Código Civil sobre los menores están referidos a la capacidad que tienen para adquirir obligaciones y contraer compromisos, concepto colindante con el ejercicio ciudadano por las implicaciones, para lo cual el individuo está con posibilidades de ejercer, situación ésta que no expresamente contradice el concepto de sujeto de deberes y de obligaciones que comporta la definición de ciudadano(a) en su sentido más amplio. En la Constitución Política colombiana se define que la ciudadanía se ejerce a partir de los 18 años de edad (Art. 98). Consagrado dicho ejercicio como la facultad que permite el derecho al sufragio para ser elegido y para desempeñar cargos públicos (Art. 99).

Cuando la Ley de la Juventud consagra la edad entre los 14 y 26 años (Art. 3) nos invita a pensar en algunas limitaciones dadas respecto a la participación ciudadana de los(as) jóvenes, si tenemos presente otras consagraciones legales como la obligatoriedad de la educación entre los 5 y 15 años (Art. 61 de la Constitución), lo cual podríamos considerar como el principal derecho y ejercicio ciudadano, y la legislación laboral que permite que entre los 12 y 18 años se puedan emplear, con restricciones especiales, los(as) menores en algunas funciones específicas. Todos estos encuentros y desencuentros legales en materia de menores o jóvenes para algunos rangos, expresan que dicho tema en Colombia aún no está lo suficientemente articulado o comprendido al momento de garantizar el cumplimiento de los principios básicos de la ciudadanía juvenil.

Puede ser que la ciudadanía juvenil sea ejercida más desde las aristas de lo sociológico y psicosocial, pero debería tener claras posiciones con relación al ejercicio político-social que en materia de Ley de la Juventud se trata de avanzar cuando se refiere a la representación, participación y elección de jóvenes para cuerpos colegiados como lo es el Consejo Municipal



de Juventud -CMJ y los concejos municipales que son elegidos por población mayor de 18 años y/o quien tenga cédula de ciudadanía, todo lo cual nos ayudaría a ser visible y tangible cualquier concepto de ciudadanía juvenil.

El tema de la participación y representación ciudadana en nuestro país todavía no está tan claramente resuelto o asumido si revisamos los índices de participación ciudadana en las elecciones, que en la mayoría de las oportunidades no llegan a cubrir el cincuenta por ciento de la población apta o del censo electoral. Aspecto que es mucho más preocupante si se analiza una cuestión que no está resuelta en Colombia: la normatividad que rige lo juvenil hacia una aplicación o ejercicio real de la ciudadanía juvenil.

Hablamos de una edad estipulada legalmente de los 14 a los 26 años, sin embargo paralelo a ello la Constitución plantea que se puede ejercer la ciudadanía cuando se tiene 18 años. El Código Civil plantea que para contratar se requiere ser “capaz”, presentándose además como obligatoriedad de la educación el rango de los 5 a los 15 años según la misma Constitución, mientras que el ejercicio laboral entre los 12 y 18 años presenta fuertes restricciones.

Con esta reflexión que hacemos de juventud queda planteado como estrategia para ese ejercicio ciudadano el CMJ (a nivel local), ejercicio democrático de representación, de elección, quedando sin resolver el paralelismo que surge entre el Concejo Municipal y ese Consejo Municipal de Juventud –CMJ– que lo puede elegir quien tenga entre 14 a 26 años. La situación radica en que un joven de 18 a 26 años puede elegir integrantes para dos organismos (Concejo Municipal y CMJ), sin que esté resuelto el cómo se articulan estos para el ejercicio de la ciudadanía juvenil.

## Mi funeral 11

*El crimen desorganizado entra y sale de mi casa  
o van a la casa de al lado.  
Todos mis amigos son iguales  
y los que no son iguales son tan diferentes  
que somos ausentes.  
Hace poco un amigo volvió arrepentido a su casa,  
y ya por acá ni pasa, ni el teléfono atiende.  
Serán las indicaciones del psiquiatra:  
"seguí con el ribo pero ni te juntes con el músico furtivo"  
No lo culpo, a mí me pasó algo muy parecido.  
Y me desintoxiqué, engordé  
y desayunaba al mediodía cinco minutos de felicidad.  
¿La verdad? Que a veces mataría por otros cinco minutos más.  
¿Y que más? El resto de la vida  
¿La vida? ¿Cuál vida?  
La mía te asustaría.  
A mí que la vida me gusta también me asusta.  
La verdad que tengo momentos de debilidad.  
Y quiero ir al cine, ir a cenar al lado de una pareja de amigos,  
hablar de Jarsmuch y Abel Ferrara,  
y ninguna mañana rara,  
y ninguna mañana rara.  
Miro a los otros que son como yo ... mala vida.  
Si no se suicidaron ya fue por cobardía.  
Cómo quisiera ser tan diferente  
que haber recibido a cambio de ser un solitario del carajo:  
un buen trabajo, facilidad musical, violencia intelectual,  
fama, respeto...no está mal.  
Pero la herida es mortal.  
No estoy solo, de verdad,  
me acompaña mi propia soledad.*

*De verdad, me acompaña mi propia soledad.  
¿Nadie sabe lo que pasa con la gente diferente?  
El bohemio se pudrió mucho antes del milenio.  
¿Y el reo? Queda feo en un mundo grasa,  
¿Qué pasa con los vagabundos y los borrachines y los soñadores?  
Yo te digo que pasa: se quedan sin casa y la vida moderna los arrasa,  
los pasa por arriba y se los morfa, se los come  
o los encierra bajo dieta de cyndor y cocaína  
o les lame el orto esperando que terminen arrastrándose.  
No lo sé.  
A mí me parece claro como el agua podrida.  
C'est la vida.  
C'est la vida.  
Interminablemente se vuelve uno decadente,  
y en una sociedad que engorda mostrás los huesos,  
esos huesos,  
ese abandono...¿Será la capa de ozono?  
No lo sé.  
A mí me parece claro como el agua estancada,  
no pasa nada.  
A mí me parece claro como el agua podrida,  
así es la vida.  
That's life...  
My funeral once de bronce.*

Letra y música: Andrés Calamaro

Portastudio más Lulo ... sin palabras para Lulo.

# Notas

---

- 1 En el presente texto se entiende por muerte de la Escuela en una doble acepción: de una parte, como la liquidación de una conquista social por parte del capitalismo, donde "sociedad del conocimiento" es el conjunto de mercancías susceptibles de ser compradas y vendidas de acuerdo con las reglas del mercado internacional. Pero de otra parte, se entiende la muerte de la Escuela como campo de oportunidad y de resistencia para recuperar y refundar su apuesta de transformación social. Se trata de una Escuela que muere a sus 200 años de vida y en su lugar se transita hacia una Escuela sintonizada con los cambios tecnológicos y culturales de la época, sin renunciar a una educación para todos y todas con dignidad y calidad. La muerte de la Escuela es aquella que nos devela la crisis de la tradición, las limitaciones de la modernidad y su transición a un sistema educativo alternativo, autónomo y en correspondencia con la especificidad histórica de éste nuevo siglo.
- 2 MARTÍN BARBERO, Jesús. Cambios culturales, desafíos y juventud. En: Umbrales: cambios culturales, desafíos nacionales y juventud. Medellín. Corporación Región, 2000. p. 26.
- 3 MARTÍN BARBERO, Jesús. Op. Cit. p. 26.
- 4 *Ibid.* pp. 27 y 28.
- 5 *Ibid.* pp. 28 y 29.
- 6 "Preguntar a la Escuela. Guía para la prevención integral en la escuela". Unidad Coordinadora de Prevención Integral, UCPI. Santafé de Bogotá, 1993. Serie: Prevenir es construir el futuro. N° 5. 116 pp.
- 7 *Ibid.* p. 25
- 8 HERRERA, Martha Cecilia. Reflexiones en torno a la Cultura Política en lo educativo. Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Educación. Bogotá, 2003.
- 9 Parafraseando a Los Ratones Paranoicos en "Sucio Gas" del CD "Los Chicos quieren Rock". Argentina, 1988.
- 10 BRUNET, Ignasi y MORELL, Antonia. Clases, Educación y Trabajo. En: "Ensayos sobre cultura política colombiana" de Fabio López de la Roche, comp. "Pedagogía y conflicto. Pistas para reconstruir mitos y desarrollar propuestas de convivencia escolar" de Alfredo Ghiso. "Los Funerales de Antioquia la Grande" de Mario Arango Jaramillo.
- 11 BRUNET, Ignasi y MORELL, Antonia. Clases, Educación y Trabajo. p. 186.
- 12 Op. Cit. p. 187.
- 13 Citado por GHISO, Alfredo. En: "Pedagogía y conflicto. Pistas para reconstruir mitos y desarrollar propuestas de convivencia escolar". En: Convivencia Escolar: enfoques y experiencias. Medellín: IPC. Editorial Pregón Ltda., 1998. p. 88.
- 14 "El Norte está Claro. Visión Antioquia y formulación de visión al 2020." Corporación Consejo de Competitividad de Antioquia. Medellín: Imprenta Departamental, 1999. p. 55.
- 15 GHISO, Alfredo. Op. Cit., p. 85.
- 16 Véase al respecto Marco Raúl Mejía J. "Colombia y sus nuevas políticas educativas: remedios que enferman". En: *Le monde diplomatique*. N° 15, agosto de 2003. p. 6.
- 17 POUPEAU, Franck. Descentralizar la educación para privatizarla mejor. En: *Le monde diplomatique*. N° 15, agosto de 2003. p. 13.
- 18 Sobre el conflicto escolar véase, HERRERA DUQUE, Diego. Convivencia y conflicto: caminos para el aprendizaje en la escuela. Medellín: IPC, 2001. 32 p. (Conflicto y Escuela). Y, Educar en la Paradoja: estrategias y mecanismos para la gestión, el tratamiento y la transformación de situaciones de conflicto escolar. Medellín: IPC, 2003. 71 pp.

- 19 LÓPEZ DE LA ROCHE, Fabio. Cultura política de las clases dirigentes en Colombia: permanencias y rupturas. En: Ensayos sobre cultura política colombiana. Controversia. Nº 162-163. Bogotá: Cinep, 1990. pp. 99 a 204.
- 20 Op. Cit. p. 107.
- 21 Op. Cit.
- 22 LÓPEZ DE LA ROCHE, Fabio. Op. Cit.
- 23 Op. Cit. p. 117
- 24 Op. Cit. p. 117.
- 25 Op. Cit. p. 117.
- 26 JARAMILLO CARDONA, Rubén Darío. Políticas Públicas y Convivencia. (Exconsejero de Paz de Gobernación de Antioquia). Ponencia presentada en el Seminario - Taller "La Escuela, texto y contexto para la convivencia y la paz en Antioquia. Medellín, 20 y 21 de noviembre de 2000.
- 27 Op. Cit.
- 28 Op. Cit.
- 29 Véase, en este sentido, a Federico Nietzsche en "La Voluntad de poderío". Madrid: EDAF, 1981. 556 pp.
- 30 "Mójate los labios y vuela". En: Periódico El Envigadeño, diciembre de 2000.
- 31 VÁZQUEZ, Óscar. Carta de Ciudadanía. Jóvenes y ciudadanía: escenarios de una identidad política en construcción. En: Flecha en el Azul, temas de Sociedad y Juventud. Nº 11, 1999. Lima, Perú.
- 32 *Ibíd.*, pp. 6 a la 10.
- 33 Algunos de estos planteamientos son retomados de la ponencia de Rubén Darío Jaramillo. No obstante, se han enriquecido con aportes propios, además de la construcción del mapa.
- 34 BALARDINI, Sergio. Participación y Ciudadanía. En: Memorias del Seminario Internacional Desarrollo e integración de los jóvenes como sujetos de políticas sociales. Buenos Aires, Argentina. Presidencia de la Nación, Secretaría de Desarrollo Social. 10-12 de julio de 1997.
- 35 *Ibíd.*, p. 356.
- 36 *Ibíd.*, p. 356.
- 37 Véase, John Durston. En: "Limitantes de la ciudadanía entre la juventud latinoamericana". Revista Iberoamericana de Juventud Nº 1, Madrid, 1996; editada por la Organización Iberoamericana de Juventud.
- 38 [http://medellin.gov.co/planestr/programa\\_ciudad\\_educadora.html](http://medellin.gov.co/planestr/programa_ciudad_educadora.html)
- 39 [http://medellin.gov.co/planestr/programa\\_ciudad\\_educadora.html](http://medellin.gov.co/planestr/programa_ciudad_educadora.html)
- 40 [http://medellin.gov.co/planestr/programa\\_ciudad\\_educadora.html](http://medellin.gov.co/planestr/programa_ciudad_educadora.html)
- 41 [http://medellin.gov.co/planestr/programa\\_ciudad\\_educadora.html](http://medellin.gov.co/planestr/programa_ciudad_educadora.html)
- 42 Véase, al respecto, a Michel Foucault. En: "La historia de la sexualidad: la inquietud de sí" México: Siglo XXI, 1987. Tomo 3. 232 pp. Virginia Woolf. "Una habitación propia". Barcelona: Seix Barral, 1980. 157pp. Krishnamurti. "Vivir de instante en instante". Medellín: Endymion, 1994. 148 pp. Krishnamurti. "El conocimiento de uno mismo".
- 43 Véase, Walter Riso. En: "Intimidaciones masculinas". Santafé de Bogotá: Ed. Norma, 1998. 180 pp. Michael Kaufman "Hombres: placer, poder y cambio". Santo Domingo: CIPAF. 1989. 99 pp.
- 44 Véase, Hartmut Von Hentig. "Educación para la paz".
- 45 Op. Cit., p. 7.

- 46 Op. Cit., p. 8.
- 47 Op. Cit., p. 8.
- 48 Op. Cit.
- 49 Se hace referencia al protagonismo individualista de salvador y/o héroe.
- 50 MARGULIS, Mario y URRESTI, Marcelo. La construcción social de la condición de juventud. En: "Viviendo a toda: jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades". Mario Margulis. Santafé de Bogotá.: Siglo del Hombre Editores, 1998. p. 7.
- 51 *Ibid.*, p. 7.
- 52 Op. Cit., p. 7.
- 53 Véase, al respecto el texto de LEGGEWIE, Claus. "¿Qué relación tiene la caída del muro con la generación "X"? pp. 44 a 49 [s.f.] y [s.e].
- 54 *Ibid.*, p. 46.
- 55 MARGULIS, Mario y URRESTI, Marcelo. Op., Cit. p. 7.
- 56 *Ibid.*, p. 7.
- 57 ALBA, Víctor. Historia social de la juventud. Barcelona: 1975. p. 30.
- 58 MORALES, Brito, 2000, p. 1.
- 59 *Ibid.* pp. 28 y 33.
- 60 MANNHEIM, Kart. Diagnóstico de nuestro tiempo. México: Fondo de cultura económica, 1961. (Editado inicialmente en 1943).
- 61 *Ibid.*, p. 48.
- 62 *Ibid.*, p. 49.
- 63 *Ibid.*, p. 54.
- 64 MARGULIS, Mario y URRESTI, Marcelo. Op., Cit. p. 7.
- 65 FOUCAULT, Michel. El Sujeto y el Poder. (Documento mimeografiado). Traducción de Santiago Carassale y Angélica Vitale.
- 66 Véase, al respecto, a Kart Mannheim. En: "El problema de la juventud en la sociedad moderna." Capítulo incluido en el texto "El diagnóstico de nuestro tiempo". Kart Mannheim. México: Fondo de Cultura Económica, 1961. pp. 48 a la 77.
- 67 Véase, Diego Herrera. Op., Cit. pp. 6 y 7.
- 68 *Ibid.*, p. 8.
- 69 Op. Cit., p. 51.
- 70 MANNHEIN, Kart. Op., Cit. p. 54.
- 71 La paz, no como ausencia de conflictos y de guerras, sino como la conquista de mayores cotas de justicia , solidaridad y libertad.
- 72 Programas intergeneracionales: política pública e implicaciones de la investigación. Una perspectiva internacional. Editores: Alan Hattan-Yeo y Toshio Ohsako. UNESCO, 2001.
- 73 Definición internacional adoptada en Dortmund, en abril de 1999. Unesco, 2001.
- 74 "La culminación de esa la liberación sólo se produce en la acción macropolítica eficaz". David Cooper, La Muerte de la Familia. México. Ariel, 1981. p. 77.
- 75 Op. Cit. p. 77.
- 76 ALBA, Víctor. Historia social de la Juventud. Barcelona: 1975, p. 30.
- 77 Paul Thompson.
- 78 Véase, al respecto: "Derechos Jóvenes". Oficina para la defensa de los jóvenes y derechos estudiantiles.

- 79 "Ilegales" - Grupo de rock español.
- 80 "Caifanes". Temas "Afuera", en "El Nervio del Volcán", 1994: "uno cree que puede creer y tener todo el poder y de repente no tienes nada."
- 81 Docente que ante las dificultades de escucha para desarrollar un taller califica a estudiantes de 6º de... (bis) En: Relatorías de talleres con Colegios-CIVIS, Proyecto de Convivencia Escolar...IPC, Noviembre de 2000.
- 82 Véase, LOPEZ DE LA ROCHE, Fabio. Ensayos sobre cultura política colombiana. En: Controversia. Bogotá: Cinep, 1990. Nº 162-163.
- 83 "Responsabilidad de todos" . Presidencia de la República.
- 84 RAWLS, John. Liberalismo Político. Madrid: Ed. Crítica, 1996. p. 48.
- 85 RODRIGUEZ, Ernesto y DEBEZIES, Bernardo. Primer informe sobre la juventud de América Latina. Organización Iberoamericana de Juventud. Madrid: 1990.
- 86 Ley 115/1994 – Ley 715/2001. Constitución de 1991 – Referendo 2003.
- 87 Véase a John Durston. Limitantes de ciudadanía entre la juventud latinoamericana. En: Revista Iberoamericana de Juventud N°1, Madrid, 1996; editada por la Organización Iberoamericana de Juventud.
- 88 Ley 375/1997, artículo 45 y 113 de la Constitución, Ley 115/1994.
- 89 John Durston. Op. Cit.
- 90 Véase, Nilce Ariza Barbosa. Juventud y Política: juventud colombiana entre la marginación y la democracia. Documento mimeografiado.
- 91 Transcribo a continuación una acápita del texto "Jóvenes, Escuela y Ciudadanía: recuperación de la experiencia de los Personer@s y Representantes Estudiantiles de Envigado", que considero es representativo con relación a las prácticas de reconocimiento que se tejen entre pares en la Escuela, caso "Las campañas y Elecciones" de personerías. Este ejercicio investigativo fue realizado por la organización de jóvenes "Enchufando Sueños" con el apoyo del Colegio de La Salle-Envigado en el 2000, resultado de la participación de varios jóvenes de esta organización en el Diplomado de Metodologías para la Animación socio-cultural juvenil realizado por el INSTITUTO JUVENTUD XXI-FUNLAM. Coordinación: John Montoya y Luis Antonio Agudelo Vélez, rector en ese año de La Salle de Envigado. El equipo de investigación estuvo conformado por los y las jóvenes: Ana Milena Montoya Ruíz, Isabel Cristina Hoyos Areiza, Oscar Darío Montoya Gómez, David Alonso Quintero Fernández, y un adulto, Carlos Alberto Ochoa.
- 92 STEIGLER, Horst. Cómo ser ciudadan@ y no morir en el intento. En: Protagonismo Juvenil en proyectos locales: lecciones del Cono Sur". Santiago de Chile: CEPAL-UNESCO, 2001. pp. 52 y 53.
- 93 "El arte de ejercer responsabilidad es generar co-responsabilidad y sería un gran logro si los jóvenes por su lado asumieran, desde una posición más activa, su parte de responsabilidad frente a la sociedad", léase también frente a su escuela. Hartmut Hentschel. La responsabilidad de la sociedad frente a los jóvenes. En: Revista Contribuciones [s.c]. Nº 3/1999.
- 94 Andrés Calamaro, "Problemas" en El salmón, CD5, 2000.
- 95 Taller de conflictos al interior del aula. Colegio "María Josefa Escobar". En: Relatorías de talleres con Colegios-CIVIS, Proyecto de Convivencia Escolar...IPC, Noviembre de 2000.
- 96 Uno de los debates en torno al concepto de comunidad educativa tiene que ver con la contraposición real o aparente entre individuo y comunidad. Agnes Heller anota que no es posible una respuesta unívoca, siendo necesario distinguirla de otras cuestiones con las que a menudo se las confunde. La primera de ellas se refiere "a la relación entre *individuo* y *sociedad*", la segunda a la relación entre *individuo* y *grupo*, la tercera a la relación entre *individuo* y *masa*". Heller, igualmente anota que "*cuando pensamos en el futuro de la humanidad no nos podemos casi imaginar que la integración total llegue a convertirse en comunidad; más perspectivas parece tener la imagen de una estructura social articulada en comunidades orgánicas*". En: "Historia

y Vida Cotidiana: aportación a la sociología socialista". México: Grijalbo, 1972. Como dice S. Freud, "*Tenemos que discutir en detalle este problema*"... hay dos soluciones posibles, según Sade, el crimen o la soga"...

- 97 TOURAINE, Alain. Igualdad y Diversidad: las nuevas tareas de la democracia. México: Fondo de Cultura Económica, 2000. pp. 60-61.
- 98 Al parecer por las constataciones que se viene haciendo desde el Proyecto de Convivencia Escolar estas son las tipologías de conflicto escolar más predominantes, además de los conflictos que se vienen desencadenando con la implementación de la contrarreforma educativa 715.
- 99 Andrés Calamaro, "Me pierdo", en: "Honestidad Brutal", 1999.
- 100 Andrés Calamaro, "Naranja en Flor" en: "Honestidad Brutal", 1999.
- 101 En el "Amor y su Fragilidad". Florence Thomas da pista para una Escuela que eduque en tal sentido o: ¿Acaso eso no es en el fondo lo que se infiere, entre otras cosas, cuando Elisabeth Badinter, nos habla del "hombre mutilado"?
- 102 Andrés Calamaro, "Las heridas" en: "Honestidad Brutal", 1999.
- 103 Véase, Sergio Balardini. En: "Memorias del seminario Internacional Desarrollo e Integración de los Jóvenes como sujetos de Políticas Sociales". Buenos Aires: Presidencia de la Nación, Secretaría de Desarrollo Social. 10 y 12 de julio de 1997.
- 104 Véase, VÁSQUEZ, Oscar. Carta de ciudadanía. En: Revista Flecha en el Azul. Nº 11, 1999.
- 105 Al respecto, véase a John Durston «Op. Cit. y a Pablo Salvat B. "Integración cultural y ciudadanía. Una nueva gramática ciudadana". Revista Tablero. Nº 52 - 1996; editada por el Convenio "Andrés Bello".
- 106 Más no exclusivo de ellas, por el contrario, son banderas de los actuales movimientos sociales.
- 107 Op. Cit. p. 24.
- 108 Op. Cit. p. 24.
- 109 Op. Cit. P. 24.
- 110 Véase, Gloria Naranjo Giraldo. "En la ciudad: ciudadanía de la política. Notas para una reflexión sobre la ciudadanía". 3 pp. Documento mimeografiado.
- 111 Elaborado conjuntamente con César Darío Guisao. Abogado y Asesor Departamental de Juventud.



*Este libro se imprimió en  
L. Vieco e Hijas Ltda.,  
en el mes de enero de 2004.*

*La carátula se imprimió en propalcote 250 gramos,  
las páginas interiores en propalibros beige 90 gramos.*

*La fuente tipográfica empleada es Swis721 Cn BT y Swis721 Hv BT .*