

DESARROLLO HUMANO, INTERCULTURALIDAD Y MEMORIA EN LA ESCUELA: FORMAS OTRAS DE VIVIR EN LA CONVIVENCIA

GT22

Pilar Albadán Tovar*

Introducción

La construcción de la democracia, la paz y la convivencia en la escuela ha sido una aspiración de recurrente en la política pública y en varios sectores de la sociedad civil. Generalmente, lineamientos, orientaciones y estándares curriculares han sido los principales dispositivos para guiar estos deseos sociales. No obstante, hasta el momento ha sido insuficiente este acervo teórico, jurídico y político para enfrentar la atmósfera de discriminación y violencia que rodea la cultura escolar. Además de prácticas de desigualdad y exclusión, en las que frecuentemente están presentes los niños, niñas y jóvenes, la violencia escolar persiste y el divorcio entre discursos y prácticas sobre la ciudadanía se profundiza, dando lugar a episodios de anulación de la diferencia y la anuencia colectiva de actitudes de tolerancia que, en realidad, no han sido garantía alguna en la resolución de los conflictos.

En términos generales, se pueden identificar dos grandes escenarios de problemáticas que deben ser tenidos en cuenta para proceder al diseño de la presente propuesta. En el primer nivel se encuentran problemáticas relacionadas con la vulneración de derechos de los niños y niñas en el contexto del conflicto armado, por violencia intrafamiliar y abandono, y por las manifestaciones del conflicto escolar. En el segundo escenario, se evidencia un vacío en algunas dimensiones de las competencias ciudadanas, las cuales se han dado a conocer a través de los resultados de las pruebas internacionales de educación cívica.

En el contexto del primer escenario, se destacan los siguientes datos:

Por el conflicto armado

- Cerca de la tercera parte de la población en condición de desplazamiento está conformada por menores de 15 años. Los datos de Acción Social (2011)¹ señalan que entre 1997 y 2011 la población expulsada fue de 3.875.987, mientras que CODHES² revela que en el periodo 1985-2010 el número de personas desplazadas por razones de violencia fue de 5.195.620.
- Hasta la implementación de la ley 975 de 2005 (de justicia y paz), datos de Human Rights Watch y de la Procuraduría General de la Nación, coincidían en admitir que había en Colombia entre 10.000 y 15.000 menores de edad reclutados por los grupos armados ilegales. Aunque la cifra no se ha logrado actualizar, informes de CODHES y de la Coalición contra el reclutamiento de niños, niñas y jóvenes señalan que las bandas criminales emergentes continúan reclutando menores con fines diversos.

* Docente e investigadora de la Secretaría de Educación de Bogotá. Colegio Gabriel Betancourt Mejía. Magister en Educación y Licenciada en Ciencias Sociales.

¹ Ahora Departamento Administrativo para la prosperidad social. Subdirección de atención a la población desplazada, Disponible en <http://www.accionsocial.gov.co/contenido/contenido.aspx?catID=295&conID=556> Consulta realizada el 14 de noviembre de 2011.

² Disponible en Boletín, 2011 http://www.codhes.org/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=35&Itemid=50 Consulta realizada el 14 de noviembre de 2011.

Por violencia intrafamiliar

- Según Medicina Legal (2008), se reportan en promedio 7.500 casos de violencia contra niños y niñas, los cuales sólo representan el 5% del maltrato originado por los propios padres de familia. En 2008 fueron reportados 64.979 casos de violencia intrafamiliar, de los cuales 10.337 fueron cometidos contra personas menores de 18 años.
- De 4.500 niños declarados en abandono, tan sólo 2.700 logran ser entregados en adopción.
- 56.000 menores de 18 años son atendidos al año por el ICBF por encontrarse en situación de riesgo.
- Son cerca de 60.000 denuncias al año las que atiende la Fiscalía General de la Nación por el delito de inasistencia alimentaria.
- Datos de la OIT precisan que hay cerca de 1.568.000 niños que se encuentran en el mercado laboral con o sin remuneración. Incluso un porcentaje significativo de éstos, están ubicados en labores que la OIT ha catalogado como parte de las peores formas de trabajo infantil³.

Por la violencia escolar

El estudio adelantado en 2008 en Bogotá, entre la Secretaría de Gobierno, el DANE y la Universidad de los Andes revela que uno de cada dos estudiantes ha sido robado en su colegio (56%); uno de cada tres ha sido objeto de golpes y maltrato físico por parte de sus compañeros en las instalaciones del colegio (32%); uno de cada dos aceptó haber insultado a un compañero; y uno de cada tres aceptó haber golpeado a un compañero⁴.

Sobre el segundo escenario (resultados de las pruebas internacionales de educación cívica) es importante tener en cuenta:

- Colombia participó en el Segundo Estudio Internacional de Educación Cívica en la década del noventa. Los resultados muestran que el país ocupó el último lugar en conocimientos sobre el tema, pero se ubicó entre los primeros en opiniones favorables hacia la democracia y la participación⁵. Esta tendencia muestra que existe un vacío de conocimientos en ciudadanía que puede tener efectos importantes en las actitudes y las habilidades. No obstante, uno de los aspectos que más llama la atención del estudio es la alta valoración que los estudiantes colombianos hacen de asuntos como la participación, la tolerancia, el pluralismo, la perspectiva de género y otros ideales que son fundamentales para la formación ciudadana.
- Dentro de los factores asociados, el estudio presenta varias condiciones que requieren ser tenidas en cuenta: la expectativa de escolaridad (en Colombia el promedio de educación por persona no supera los siete grados escolares); la tasa de escolaridad en educación media (Colombia está por debajo de 77% con Rumania y Bulgaria); la proporción del PIB destinada a educación (proporción que varía entre 8,3% en Suecia y menos de 4,4% en Colombia); el

³ El término procede de la declaración de la OIT relacionada con trabajos en donde se somete al sujeto a actividades indignas que atentan contra su desarrollo moral, psicológico y físico. Ver Convenio sobre la prohibición de las peores formas de trabajo infantil y la acción inmediata para su eliminación. Organización Internacional del Trabajo.

⁴ Un estudio de la OEI (2007) realizado en Argentina, México, Chile, Brasil Puerto Rico y Colombia revela que uno de cada cuatro estudiantes había sido agredido por sus compañeros; que el 16% había sido víctima de robos; que el 10% había recibido golpes; y que el 8% denunció haber recibido amenazas.

⁵ La prueba fue presentada por 5.047 estudiantes de calendario A y B de 152 colegios. Los alumnos que participaron tenían en el momento del estudio entre 14 y 15 años y cursaban octavo grado. También participaron en el estudio 352 maestros y 152 rectores de colegios tanto públicos como privados. En el mundo se han realizado dos pruebas internacionales sobre educación cívica. La primera, en 1971, con participación de nueve países. Y la segunda, que se comenzó a realizar en 1995, con 28 países participantes.

porcentaje de ingreso de jóvenes a la educación superior (3 de cada 10 bachilleres). Otros indicadores también resultaron llamativos: lectura de prensa por parte de los estudiantes colombianos (65% respondió que no lo recibe en su casa); número de libros en el hogar y el nivel educativo de los padres (10% de los padres terminó bachillerato y 8% tuvo acceso a la universidad).

- En el contexto escolar, el estudio da cuenta de otra debilidad. A la pregunta “¿Qué materia(s) relacionada(s) con educación cívica enseña en este año escolar?”, los maestros y maestras respondieron con un abanico muy amplio de opciones: ética y valores (27%), ciencias sociales (27%), democracia (21%), religión (14%), filosofía (2%) y otras (10%).
- Mientras en la mayoría de los países participantes en el estudio, los docentes manifestaron estar de acuerdo con integrar la educación cívica al conjunto de las ciencias sociales (80%), en Colombia las preferencias de los maestros se orientan por la transversalidad y la asignaturización de ésta.
- De otra parte, llama la atención que al preguntar a los docentes sobre los contenidos que deberían ser enseñados en la educación cívica, el 41% manifestó no saberlo. Finalmente, la valoración de la educación cívica es baja, dado que sólo el 11% de los maestros expresó la necesidad de trabajar este campo en la escuela.

A partir de lo expuesto, se puede apreciar en los dos grandes escenarios de problemáticas, en las que están inscritos los niños, niñas y jóvenes (conflicto armado, familia y escuela; bajos resultados en las pruebas de educación cívica), la débil formación en educación cívica (ciudadanía, convivencia, paz, ética y valores, democracia) que éstos reciben, lo cual da cuenta de un problema estructural que efectivamente lesiona las condiciones en las que se habita el orden social y la institucionalidad.

La interiorización de la violencia y el maltrato al otro como un asunto natural y normal ha traído consigo un debilitamiento progresivo del tejido social. En consecuencia, las iniciativas de formación que se deriven de esta problemática, no sólo deben apuntar a la curricularización de la ciudadanía y la enseñanza de contenidos, sino también a la estimulación de prácticas interculturales en los contextos situados de los niños y niñas, enmarcados en una nueva perspectiva del desarrollo humano.

Este artículo propone abordar algunas discusiones que pueden ser útiles para docentes e investigadores, a partir de una experiencia pedagógica adelantada en el Colegio Distrital Gabriel Betancourt Mejía de Bogotá. Se trata de una praxis educativa centrada en el reconocimiento del otro, guiada por categorías como desarrollo humano, interculturalidad y memoria para el fortalecimiento del tejido social y la resolución de conflictos en la escuela. El esfuerzo por darle un contenido distinto a las dos primeras categorías encuentra en la tercera su posibilidad de despliegue, como apertura a la reconfiguración de una cultura escolar centrada en la diferencia y la otredad.

Es importante señalar también que esta experiencia está enmarcada dentro del proyecto transversal de Democracia y Convivencia así como en la Cátedra Afrocolombiana. En lo que sigue del texto se abordarán las siguientes partes: el desarrollo humano y los procesos de la memoria como opción en la construcción de la convivencia; la interculturalidad y el tejido social en el escenario escolar; aspectos metodológicos en la implementación de la experiencia pedagógica; y hallazgos, conclusiones y proyecciones.

1. El desarrollo humano y los procesos de la memoria.

Analizar en tiempos contemporáneos el ideal de desarrollo humano (Sen, 1999) exige superar su relación naturalizada con los procesos de acumulación capitalista y establecer vínculos más fecundos con la experiencia humana de los sujetos y grupos. En este caso, la experiencia es comprendida como la constitución de los mundos de vida de las personas a partir de la producción de sistemas materiales y

simbólicos compartidos. Al parecer, esta dimensión de lo cultural, a la luz de los estudios culturales (Williams, 2008) y otros campos de estudio de las ciencias sociales, es central hoy para la agencia política, social y económica de las sociedades.

Los sujetos se constituyen no solo de las acciones que producen en el tiempo presente, sino también de procesos pasados que han incidido en sus formas de ser y estar en el mundo. Es por esto que la memoria, categoría planteada por Halbwachs (2005) desde inicios del siglo XX, es importante en la construcción de la identidad, especialmente, en momentos en que es vital adelantar actividades encaminadas a la construcción del tejido social de las personas vinculadas a las comunidades educativas

Sin embargo, es importante precisar algunas consideraciones relacionadas con las nociones y teorías sobre el desarrollo, las cuales han ocupado un lugar estratégico en la historia de occidente. Basados en disciplinas y campos que han observado desde diversos ángulos las dimensiones y fundamentos de la modernidad, se puede señalar que el desarrollo asumido como civilización, progreso y acumulación, proviene especialmente de dos experiencias representativas de este proyecto: el modelo capitalista basado en la acumulación de capital; y los saberes adscritos a la biología, la psiquiatría y la psicología. Estas dos fuentes, al combinar discursos y prácticas de intervención, no sólo contribuyeron a construir un saber acerca de las sociedades y sus modos de vida, sino que al operar como doctrina adquirieron progresivamente un papel fundamental en torno a los preceptos sobre los sujetos y grupos, así como los procedimientos que debían ser utilizados para gobernarlos

La memoria es un proceso colectivo que contribuye a situar las voces de todos aquellos que no han sido escuchados o que, a partir del posicionamiento de las nociones hegemónicas de la modernidad (varón, blanco, burgués), han sido marginados como inferiores dominados en sí mismos. Estas formas de exclusión y de desigualdad se manifiestan en las prácticas sociales que habitan las actividades laborales, las relaciones familiares, la práctica educativa y las esferas de la propia cotidianidad.

En un mundo cada vez más globalizado, en el que predomina la instantaneidad, la apariencia y la espectacularización de la propia vida, es importante propiciar reflexiones y experiencias que articulen el tiempo presente con la memoria, la cual deviene como un acto no solo de conmemoración sino de inclusión, que contribuye a la ubicación sobre escenarios donde fluyen las relaciones sociales, de los actores, situaciones y recuerdos de una realidad participada y, al mismo tiempo, observada. A través de la memoria es posible evidenciar procesos psíquicos que evocan diversas formas de acción colectiva, alrededor de las instituciones que conforman la organización social en su configuración societal, esto es, la familia, la iglesia o la empresa, lugar éste donde se trabaja, se produce y se comparte la vida. La realización de procesos de memoria y rememoración permite el fortalecimiento y/o la recuperación del tejido social (Jelin, 2003).

Al fortalecer el tejido social lesionado por el olvido y otras formas de marginalización, procedentes de discursos y prácticas hegemónicas, la memoria viene a recuperar tejidos delicados sobre los que la concurrencia de la historia pasa levemente y no permite entrever los horizontes sociales y políticos de las comunidades. La memoria construye así procesos de cohesión, pues detrás de cada sujeto hay un núcleo familiar, idearios políticos y diferentes subjetividades ético – políticas. En suma, el desarrollo humano, en diálogo con la memoria, aspira a favorecer las siguientes capacidades:

- Capacidades y potencialidades para el reconocimiento del otro.
- Capacidad de construir capitales simbólicos través de la valoración y el aprendizaje de experiencias culturales otras.
- Capacidad de construcción de mundos posibles a partir de las diferencias.
- Capacidad para participar en una política de lugar que articule lo local y lo global (glocalidades según Escobar, 2005).

2. La interculturalidad y el tejido social.

La Constitución política dio inicio a una apertura de orden jurídico y político en torno al reconocimiento de Colombia como una nación multiétnica y pluricultural. Se trata de un territorio diverso tanto en lo geográfico como en los procesos culturales que surgen desde el mismo momento en que se entrelazaron lo afro, lo americano y lo europeo (cada una con una cosmovisión diferente). Sin embargo, fueron los modelos eurocéntrico y anglosajón los que se impusieron, anulando y desvalorizando los conocimientos de los otros, al no estar situados bajo los parámetros que éstos establecían, dentro del proyecto civilizatorio moderno- colonial.

Este proyecto de construcción de la nación colombiana se puede caracterizar a partir de varias tensiones, que van desde los regímenes de subalternización, pasando por los procesos políticos ligados al bipartidismo, hasta llegar a los fenómenos económicos que surgen del capitalismo en la actualidad (apertura económica, tratados de libre comercio y globalización). Veamos:

- **Los regímenes de subalternización:** en un primer momento, el proyecto de nación en Colombia implicó la construcción de jerarquías entre los grupos poblacionales, atravesadas por componentes raciales, regionales y culturales. Este fenómeno trajo consigo un conjunto de luchas identitarias, que fueron articuladas y configuradas alrededor de identidades colectivas (Castro-Gómez, 2008). La conformación de las élites nacionales criollas, teniendo como imaginario cultural la blanca desde la distinción y la definición de la superioridad a la hora de lo institucional, fue otro fenómeno de gran incidencia en el surgimiento de las hegemonías políticas de principios y mediados del siglo XX.
- **Los procesos políticos ligados al bipartidismo:** la estructura política del país no ha sufrido grandes modificaciones desde la época colonial hasta nuestros días. La aparición de los partidos liberal y conservador ha marcado su vida política, cultural y económica. Generalmente, han sido las luchas y pugnas por el poder, como elementos constitutivos del dominio bipartidista, la principal narrativa sobre la que ha estribado la construcción de la nación. Mientras que los liberales se declararon contrarios del orden colonial, a favor de la separación del Estado y la iglesia, respetuosos de los derechos individuales y promotores de la abolición de la esclavitud, los conservadores fueron la antítesis propugnaron la antítesis de estos ideales, al defender la idea de un estado en estrecha relación con la iglesia, la legitimación de la esclavitud y el centralismo como epicentro de la civilización y el progreso. Bajo este binomio se ha marcado el desarrollo cultural y económico del país. La impronta del conflicto como correlato de la identidad ha continuado, dejando huella en la configuración de una nación dependiente y atrasada, sin desarrollo industrial y con un alto grado de concentración de la tierra en manos de unos pocos terratenientes. Esto sin desconocer la importante presencia que ha tenido el capital y los intereses hegemónicos foráneos en dicha composición económica. La escuela se ha encargado de dar continuidad a este modelo (desigualdad y exclusión expresada en clasismo, racismo, machismo y patriarcalismo) a través de discursos y prácticas, que naturalizan este paisaje socio-cultural, político y económico. Además de una cultura escolar que reproduce el modelo decimonónico de Estado y emula el modelo liberal de la ciudadanía (por ejemplo supeditando la participación ciudadana a la elección del gobierno escolar), el currículo ancla el colonialismo mediante la hegemonía del saber occidental y cierra opciones para el reconocimiento de la diferencia del otro.
- **Fenómenos económicos asociados con la apertura económica, los TLC y globalización):** con los cambios económicos que llegaron a finales de la década del ochenta e inicios del noventa, emergió un nuevo régimen de poder, encargado de fomentar el ideal de la ciudadanía a partir del deseo del consumo y la interdependencia de éste con las esferas políticas, económicas, sociales y

culturales que le son constitutivas. Los límites tradicionales en torno a lo local y lo global se debilitan, dando lugar a un único sistema.

Se introdujo así una historia global, en donde los hechos o sucesos llevados a cabo en la esfera local o regional repercuten de manera subordinada en la esfera mundial. Empieza a ser común la idea que las dinámicas de las comunidades más pequeñas no tienen trascendencia, dado que éstas deben ser aprobadas por estructuras más amplias que imponen lógicas y condiciones de operación. Generalmente, estas formas de subordinación se valen de las políticas macroeconómicas y de directrices de organismos multilaterales que determinan el funcionamiento de sectores como la educación y la salud. Se trata de una matriz de poder que opera en las dinámicas del mundo globalizado.

La globalización vista no sólo como sistema-mundo sino como cultura-mundo, es un fenómeno que pretende borrar, además de las barreras económicas, las diferencias étnicas, sociales y culturales. Esto implica anular la diferencia o tramitarla como estrategia de control social, mediante las acciones afirmativas y las políticas sociales de carácter diferencial. Esto corrobora el tránsito de un mundo fraccionado a un mundo generalizado, en el que las cosas supuestamente son iguales y significan lo mismo, asunto que conlleva a graves consecuencias como son:

- El olvido de los procesos de construcción de la identidad de grupos originarios, llamados por la política pública como minorías étnicas.
- Desconocimiento de una cultura ancestral que crea y potencia identidad.
- Olvido de un legado tradicional que aún tiene mucho que decir frente a los problemas del tiempo presente.
- Agudización de conflictos en las comunidades y en las instituciones.

La interculturalidad es una categoría que, junto con la de memoria, permite dar un cambio a las formas de ver la escuela y de enseñar. Según Catherine Walsh (2006:27), "...representa, en cambio una configuración conceptual, un giro epistémico, que tiene como base el pasado y el presente de las realidades vividas de la dominación, explotación y marginalización...". La interculturalidad es la interacción entre procesos culturales diferentes que se establecen de manera respetuosa a partir de la identidad cultural como un derecho que tienen las comunidades.

La apuesta por la interculturalidad crítica implica, al decir de Santos (2005), construir una sociología de las ausencias y otra de las emergencias. Mientras que la primera exige identificar las diversas maneras de subordinación del otro por ser diferente (indígena, afrodescendiente, mujer, niño, joven, pobre, homosexual), la segunda es una base muy importante para la consolidación de la interculturalidad crítica. Según Santos, esta nueva forma de comprender la realidad en la actualidad, especialmente en aquellas sociedades que han vivido experiencias coloniales, pasa por la conformación de ecologías de saberes, de temporalidades, de reconocimientos, de trans-escalas y de productividades alternativas, que requieren ser comprendidas en sus luces y sombras.

La ecología de saberes es uno de los fenómenos más importantes del tiempo presente en la región. Se trata de la sustitución de la monocultura del saber científico por el diálogo de un conjunto de saberes diversos, procedentes de una revaloración progresiva que está teniendo lugar en la escena social y política contemporánea. Al respecto, diversos grupos sociales están realizando contribuciones de gran trascendencia, al producir, apropiar y hacer circular saberes relacionados con la estética, la cultura, la comunicación, el territorio y sus derechos. Aunque no necesariamente éstos aluden a los conocimientos propios de la ciencia, los saberes que emanan de la vida cotidiana constituyen una potencia que abre posibilidades de acción. El interés por construir espacios de socialización y de formación, hace que una amalgama de lenguajes, expresiones y movimientos orienten formas de acción en la vía de la conquista de sus derechos.

La ecología de temporalidades refiere a la capacidad de los sujetos y grupos por reconocer otras temporalidades que contribuyan a la construcción de mundos posibles. Esta ecología busca comprender

las lógicas de funcionamiento histórico-cultural de tiempos distintos al occidental-cristiano. En algunas culturas las temporalidades no secuenciales orientan la vida en comunidad y configuran planos de existencia que armonizan al hombre consigo mismo, con los otros y con la naturaleza, tal como ocurre en la mayoría de comunidades indígenas y afrodescendientes de América Latina. Las temporalidades no lineales, instaladas por algunos grupos sociales, no necesariamente rechazan otras lógicas de vivir el tiempo.

La ecología de los reconocimientos, por su parte, invita a proceder a través de la invención de mecanismos que superen la diferencia como desigualdad y dominación del otro. La deconstrucción de las diferencias en esta ecología exige la creación de sistemas de reconocimiento recíprocos y la disolución de las jerarquías. Las agregaciones producidas por diversos grupos sociales, atendiendo a motivaciones coyunturales o estructurales, frecuentemente adquieren tres condiciones: la generación de vínculos socio-afectivos ligados a sentimientos morales y la emocionalidad (Nussbawm, 2006); las adscripciones basadas en referentes culturales y estéticos (Reguillo, 2000); y la construcción de pertenencias y valores compartidos (Delgado, 2009).

La cuarta ecología, la correspondiente a la de trans-escalas, cuyo propósito es lograr que lo local sea des-globalizado y posicionar lo local como el epicentro de la acción social para agenciar la globalización anti-hegemónica, adquiere importantes implicaciones si se toma en cuenta la experiencia de muchos grupo sociales. El valor de un nuevo trazado de cartografías sociales en el que sea posible ejercer articulaciones locales, tendientes a la defensa del territorio y del ambiente, encuentra en la iniciativa de muchas organizaciones una base prometedora. Los sentidos de pertenencia, en muchas ocasiones, están atravesados por lo que Arturo Escobar (2005) llama la *política de lugar*. Se trata de comprender cómo las personas practican lo local en lo global, participando de diversas estrategias – desde iniciativas para defender el entorno hasta la participación en redes transnacionales y diálogos sur-sur-, cuya base es el diálogo de saberes, la creación colectiva, el aprendizaje cooperativo y otras maneras de constituirse como diáspora en torno a la cultura.

Finalmente, la ecología de productividades busca recuperar sistemas alternativos de producción, caracterizados por sentidos y valores compartidos que se cristalicen en prácticas solidarias y cooperativas, capaces de inventar otras formas de producción y de trabajo, más allá del sentido del desarrollo como acumulación capitalista. La ampliación de redes y el fortalecimiento de prácticas solidarias, en la línea de la configuración de inteligencias colectivas, es un atributo cada vez más frecuente en muchos grupos sociales. En medio de la falta de oportunidades y el desarraigo motivado por circunstancias asociadas con el conflicto social y armado en Colombia, algunas organizaciones han promovido condiciones para reestablecer el tejido social y la confianza, a partir de proyectos productivos alternativos, cuya base es lo comunitario.

3. Aspectos metodológicos para la implementación de la experiencia

Este trabajo pedagógico se está llevando a cabo en el Colegio Distrital Gabriel Betancourt Mejía, ubicado en la localidad de Kennedy en medio de tensiones sociales enmarcadas en el contexto de los barrios, Patio Bonito sector de autoconstrucción y el Tintal. Este se caracteriza por tener como grupos de influencia las nuevas urbanizaciones de interés social situación que lo convierte en uno de los nodos poblacionales con más dinamismo en la ciudad.

Con las dinámicas anteriormente descritas, encontramos que se empezaron a presentar unas tensiones de tipo cultural y social entre los estudiantes de la institución, especialmente relacionadas con su lugar de procedencia. Los que venían del sector del Tintal consideraban peligrosos y agresivos a los estudiantes que provenían de Patio Bonito. Argumentaban que, a raíz de la construcción del colegio, esta zona se había vuelto más peligrosa e insegura. Por su parte, los de Patio Bonito consideraban que los habitantes del Tintal estaban usufructuando una obra que no la habían luchado y que no les

pertenecía. A esta dinámica también se unieron, entre otras, las problemáticas del contexto local y nacional, el desplazamiento forzado por la violencia, y graves desigualdades económicas expresadas en informalidad laboral y falta de condiciones para enfrentar la crianza y educación de los niños, niñas y jóvenes en el seno de las familias.

Dadas estas circunstancias, desde el año 2006 el área de ciencias sociales del colegio se dio a la tarea de analizar la complejidad del contexto local y escolar, identificando la necesidad de realizar un trabajo de carácter pedagógico, tendiente a la integración y la convivencia entre los diferentes grupos que allí coexisten. La primera intuición fue partir de la valoración de la diferencia del otro en ámbitos fundamentales de la cultura escolar, como el cultural, el deportivo, el musical, el género, el generacional y el étnico.

Hacia los años 2010 y 2011 se consideró que, a partir de la interculturalidad y la memoria, era posible establecer una educación centrada en la integración desde la diferencia y el respeto al otro. Tal vez estos aspectos podrían darle sentido a la ciudadanía en la formación de estudiantes, en el ámbito de la educación pública, dado que su principal interés estaba dirigido hacia las prácticas de la diferencia. En su propósito, esta actividad buscó enriquecer los lazos sociales, la comprensión de la tradición y el análisis de formas culturales otras (en términos de las ecologías planteadas por Santos, 2005) de aquellos sujetos y grupos sociales que habían sido invisibilizados, según las narrativas de la historia oficial, profundamente influyentes en la cultura escolar y las prácticas pedagógicas.

De este modo, se dio inicio a la experiencia identificando los niveles de conflicto presentes en la escuela. Particularmente, fueron denominadas como tensiones constitutivas de la cultura escolar. Se trata de prácticas de subordinación, originadas por la falta de reconocimiento de las expresiones y formas de ser y estar en el mundo por parte del otro. En ese momento, la hipótesis de trabajo se centraba en la identificación de las ausencias para proceder a la potenciación de las emergencias, inscritas en la interculturalidad crítica. Para ello se empezó con la identificación de las siguientes tensiones (consideradas a la vez como posibles categorías de trabajo pedagógico):

- Conflicto intergeneracional: entre estudiantes, docentes y padres de familia.
- Conflicto de género y sexualidades: entre lo femenino, lo masculino y otras sexualidades.
- Conflicto por ubicación espacial: entre los habitantes de Patio Bonito y el Tintal.
- Conflicto entre seguidores de los diferentes equipos de fútbol: entre hinchas de Millonarios, Santafé, Nacional y América.
- Conflicto entre grupos (culturas) juveniles: especialmente entre punks, metaleros, hoppers, skin heads, emos.
- Conflicto racial: entre los que se consideran blanco- mestizos, los indígenas y los afro-colombianos.

Metodológicamente la propuesta ha contado con varios espacios pedagógicos. Uno de ellos es el de tipo reflexivo, en el cual los estudiantes intercambian ideas e inquietudes alrededor de sujetos y grupos con diversas experiencias sociales, culturales, políticas, étnicas y relacionadas con el género y la sexualidad.

Es evidente que la escuela necesita de un proyecto intercultural que favorezca en la realidad el diálogo y la ecología de saberes. En consecuencia, se inició un trabajo educativo conjunto con instituciones que compartían intereses similares al de esta iniciativa. Por esta razón, se tejieron relaciones interinstitucionales con las licenciaturas Pedagogía Infantil y de Educación Artística de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Con la presencia de estudiantes y profesores de estos programas en el colegio, se adelantaron diversas propuestas de trabajo de carácter cultural y artístico (especialmente centradas en experiencias de tipo musical, plástico y teatral) con la intervención de todos los estudiantes de la jornada de la mañana sede A.

A través de centros de interés, los estudiantes tuvieron la posibilidad de experimentar otras maneras de abordar el conocimiento académico y otro tipo de saberes, particularmente, acudiendo a prácticas de diálogo y de traducción de otros referentes culturales, distintos a los de la academia y a las nociones

occidentales de desarrollo. Estas formas de traducción favorecieron un principio fundamental de la interculturalidad crítica: la valoración del otro como diferente, lo que conduce a la construcción de la alteridad. Con este punto de partida, se espera continuar la senda de una educación intercultural, no sólo centrada en el desarrollo moral de los individuos sino en una praxis creadora que reconfigura la cultura escolar como un presunto lugar de violencia y exclusión.

De otra parte, también se desarrollaron encuentros de la memoria basados en temas como:

- El papel de la mujer en la historia y el actual momento histórico de globalización y transnacionalización.
- Las expresiones culturales de los jóvenes y los grupos de participación juveniles en la localidad de Kennedy.
- Los diferentes grupos sociales que surgen desde la expresión musical.
- El barrismo social.
- La invasión europea en América: un desencuentro de tres mundos.

Los encuentros de la memoria son procesos colectivos que le otorgan voz a todos aquellos que han sido silenciados o marginados por los discursos y las prácticas oficiales de la escuela. Implica el uso de objetos y dispositivos simbólicos del pasado, los cuales se colocan en diálogo con los acontecimientos del presente, para favorecer reflexiones y nuevos posicionamientos sobre lo ocurrido. La memoria y la rememoración, comprendidos como la base de estos encuentros, devienen como actos no solo de conmemoración sino de inclusión. Permiten también colocar en escena a los actores, los actos y los recuerdos de una realidad participada y, al mismo tiempo, observada.

4. Hallazgos, conclusiones y proyecciones

- La escuela se transforma en un ambiente de colaboración, a partir del tránsito por tres niveles: el respeto de la diferencia; la construcción colectiva a través de la diferencia del otro; y la emergencia de iniciativas que fortalecen la convivencia.
- Promueve nuevas formas de enseñanza -aprendizaje a partir de la reflexión y la crítica de otras expresiones y visiones de mundo.
- La escuela visibiliza las diferencias y particularidades de cada sujeto, lo que promueve actitudes de desarrollo humano que dislocan el conformismo y la homogeneidad que se establece en la institución educativa.
- Se reconoce la diversidad de expresiones a nivel cultural en cuanto a condiciones de vestuario, música que existe en el otro.

Uno de los aspectos que requiere destacarse en esta experiencia es el esfuerzo de docentes y estudiantes por resignificar el espacio de la escuela como un lugar de crítica, reflexión e integración cultural y social, partiendo del respeto y la otredad.

De otra parte, es importante adelantar espacios en la escuela que permitan reflexionar sobre las dinámicas de subalternización que se presentan en esta, en medio de las dinámicas de la cultura escolar. La memoria permite indagar sobre las formas de desigualdad y exclusión que se han perpetuado en el tiempo y que han sido normalizadas en las instituciones educativas. Una de las más conocidas es la diversidad de formas de maltrato hacia la mujer, específicamente a través de la negación que hacen las instituciones frente a expresiones femeninas de las estudiantes, como pintarse las uñas, maquillarse y usar accesorios, entre otros. Llama la atención que este tipo de prácticas continúen ocurriendo, máxime cuando la Constitución nacional ha declarado el libre desarrollo de la personalidad como derecho fundamental.

Las categorías niño, niña y joven en la historia de América Latina y el Caribe han estado ligadas a narrativas como su atraso, una carencia permanente y su presunta peligrosidad naturalizada. En la actualidad, la estigmatización de estos sujetos ha llevado a que el congreso de la república proponga el

endurecimiento de la penas para aquellos que se encuentren en conflicto con la ley. Sin embargo, es importante resaltar que no se les brinda oportunidades ni posibilidades de encuentro, que les permita el fortalecimiento de las dinámicas culturales de sus comunidades barriales y escolares. Por ello, la escuela debe difundir y apoyar los diferentes grupos que se presentan en el interior de cada una de las localidades, especialmente aquellas que tienen que ver con la cultura y la participación democrática. Como se puede apreciar, la experiencia pedagógica se ha abierto a procesos transversales, dado que integra los conceptos de desarrollo humano, interculturalidad y memoria, contribuyendo a la construcción de la convivencia. Se trata de una praxis educativa basada en el reconocimiento del otro. Al trabajar sobre estas categorías, se está construyendo tejido social a partir de la condición humana y los derechos humanos, elementos que evocan diversas formas de acción colectiva. Sin embargo, esto no es posible sin las instituciones, las cuales deben ser deconstruidas, apoyadas, en este caso, mediante las propias experiencias locales, barriales y escolares.

Bibliografía

- ALBADAN, Pilar, (2008), "Memoria y producción de subjetividades docentes (1970-2007)" En: Premio a la investigación e innovación educativa y pedagógica. Bogota, IDEP.
- Chatterjee, Partha, (2009), *La nación en tiempo heterogéneo y otros estudios subalternos*, Buenos Aires, Siglo XXI- CLACSO.
- DELGADO, Ricardo, (2009), *Acción colectiva y sujetos sociales. Análisis de los marcos de justificación ético-políticos de las organizaciones sociales de mujeres, jóvenes y trabajadores*. Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana.
- ESCOBAR, Arturo, (2005), *Más allá del tercer mundo, Globalización y diferencia*, Bogotá, Instituto colombiano de antropología e historia, Universidad del Cauca.
- _____, (1998), *La invención del tercer mundo, construcción y deconstrucción del desarrollo*, Editorial Norma, Santafé de Bogotá.
- FOUCAULT, Michel, (2005), *Nacimiento de la biopolítica*, México, FCE, 2005.
- _____, (2001), *Los anormales*, México, FCE.
- GARCÍA CANCLINI, Néstor, (1989), *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*, Grijalbo, México, D.F.
- MIGNOLO, Walter, (2008), "La opción de-colonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto y un caso", En *Revista Tabula Rasa N° 8, Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca*.
- MELUCCI, Alberto, (1999), *Acción colectiva, vida cotidiana y democracia*. México, El Colegio de México.
- NUSSBAWM, Martha, (2006), *Las fronteras de la justicia. Consideraciones sobre la exclusión*. Barcelona, Paidós.
- PNUD, (2009), *Informe sobre Desarrollo Humano. Superando barreras: movilidad y desarrollo humano*, México, Mundiprensa Libros.
- SEN, Amartya, (1999), *Sobre ética y economía*, Madrid, Alianza Editorial.
- 54-83.
- _____, (1998), "Teoría del desarrollo a principios del siglo XXI", en: Emmerij y Núñez (comp.), *Teoría y práctica del desarrollo: ensayo introductorio y conclusiones de política*. pp. 589-610

SANTOS, Boaventura De Sousa, (2005), *El milenio huérfano. Ensayos para una nueva cultura política*. Madrid, Trotta.

_____, (2003), *La caída del Angelus Novus, ensayos para una nueva teoría social y una nueva práctica política*, Bogotá, ILSA y U. Nacional de Colombia.

WALSH, Catherine, (2006) *Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento*. Buenos Aires, Ediciones del Signo.