



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA[®]
LATINOAMERICANA - UNALA
SNIES 1814**

Inclusiones y exclusiones, relatos y afectaciones en la vida escolar

Marcela Atehortúa Flórez

**Universidad Autónoma Latinoamericana
Escuela de Posgrados
Maestría en Educación y Derechos Humanos
Medellín
2019**

Inclusiones y exclusiones, relatos y afectaciones en la vida escolar

Marcela Atehortúa Flórez

**Tesis presentada para la obtención del título de:
Magíster en Educación y Derechos Humanos**

**Asesora:
Doctora Yennesit Palacios Valencia**

**Universidad Autónoma Latinoamericana
Escuela de Posgrados
Maestría en Educación y Derechos Humanos
Medellín
2019**

Dedicatoria

Julieth, doncella de la calle

Caminando por la vida.

Eres una doncella, estarás por tus 16 años. Tu piel clarita con algunas marcas de rasguños y heridas antiguas que hablan del maltrato por el que has pasado. Tus mejillas muy rosadas y tu cara con polvo compacto que se echa de ver, a veces mucho. Tu cabello enmarañado y recogido en una moña para disimular tu dejadez.

Tu cuerpo de mujer y tu mentalidad de niña, muy niña, por tu pequeño retraso o dificultad cognitiva, que se nota a penas hablas. Tienes dificultad para modular y para leer y escribir.

Dulce niña. ¡Qué noticias las que llegan a mí! Te estas prostituyendo en la Veracruz. Tu tan tierna, tan joven, con un futuro por delante. ¡Bueno, futuro, no! Ya te prostituían por el barrio y en el colegio. Tu familia te recogió en una cajita de cartón debajo de un puente de la ciudad. ¿Por qué no se te torció el destino?; mejor, ¿por qué no se enderezo tú destino?, parece que desde la cuna ya estabas predestinada a esto.

Lo lamento tanto querida Julieth, finalmente y contra todo pronóstico te convertiste en una doncella de la calle. Cómo me hubiera gustado hacer más por ti, mi estudiante consentida. Pero no sirvió de nada lo que el colegio y tus maestros hicieron por ti. Había que profundizar más en tus problemas tan complejos.

Tú para mí serás una dulce estudiante, que siempre iba hasta el escritorio en la sala de profesores y me daba un besito en la mejilla. Así te recordar.

Agradecimientos

En primer lugar, quiero dar las gracias a cada uno de los asesores que la Universidad UNAULA me concedió, para poder consolidar este trabajo de grado: Alexandra Agudelo López, Ariel Humberto Gómez Gómez, Marta Cardona y Yennesit Palacios Valencia. A cada uno de ellos le debo mucho, cuando estuvieron de acuerdo o en desacuerdo con el producto académico.

En segundo lugar, está mi familia, por sostenerme en la salud y en la enfermedad, por soportar mis obsesiones y delirios. Gracias a todas ellas, a mi madre Alicia y a mis hijas Manuela y María José.

Tabla de contenido

<i>CAPÍTULO I. ASPECTOS PRELIMINARES</i>	9
Introducción	9
1. Justificación	11
2. Objetivos	13
2.1. Objetivo General.	13
2.2. Objetivos Específicos.	13
3. Aspectos Metodológicos	14
3.1. Categorías, paradigma y enfoque.	16
3.2. Etapas del proceso educativo de experiencia narrativa.	17
3.3. Fundamentos teóricos.	19
3.4. Las caras de las experiencias narrativas en la educación.	22
3.5. Las voces narrativas de los docentes y su configuración.	24
3.5.1. La maestra se refiere al respecto.	26
3.6. La identidad narrativa.	26
3.6.1. La pregunta por la educación.	35
3.7. ¿Por qué esos relatos y no otros?.	37
3.8. ¿A través de qué entorno se dio la aprehensión del conocimiento de las personas que intervinieron en dichos relatos?.	39
3.8.1. Delimitación.	39
3.8.2. ¿Qué se espera con esos relatos?.	39
<i>CAPÍTULO II.</i>	40
4. Géneros Narrativos	40
4.1. La Autobiografía, la Biografía y el Diario.	40
4.2. Conceptualización: ¿qué entender por narrativas?.	41
4.3. Las narrativas como medio para conocer al otro/a.	43
4.4. Las narrativas como metodología de acción para comprender al otro/a en el ambiente escolar.	44

4.5.	Las narrativas como metodología de acción.	44
4.6.	Las narrativas como estrategia de fortalecimiento de la comunicación en una institución educativa.	45
4.7.	Las narrativas como instrumento de articulación entre la educación y los derechos humanos.	45
CAPÍTULO III.		47
5.	Las narrativas dirigidas a esbozar una semblanza de la vida escolar y sus afectaciones en el ser maestra	47
5.1.	Descubrimientos asombrosos: Jeison.	47
5.1.1.	Me anoté un gol con Jeison.	49
5.1.2.	Ruta Pedagógica de Reparación.	51
5.2.	Andrés el estudiante de la noche que brilló.	53
5.2.1.	Ruta Pedagógica de Reparación.	54
5.3.	Afectaciones en la vida de Correa.	56
5.4.	Martelo lo arriesga todo por un balón.	59
5.4.1.	Las setenta y dos horas...	62
5.5.	La ira de Esteban.	66
5.5.1.	Ruta Pedagógica de Reparación.	68
5.6.	El deshago de Fernando.	71
5.6.1.	Ruta Pedagógica de Reparación.	72
5.7.	Daniel el niño adulto.	73
5.8.	Santos lleva una vida dulce.	74
5.8.1.	Ruta Pedagógica de Reparación.	75
6.	Lo narrado, lo aprendido, lo soñado.	77
CAPÍTULO IV.		81
7.	Ambientes de inclusión y exclusión identificados a partir de la experiencia en la relación maestra-estudiante	81
7.1.	La pedagogía sentipensante y los ambientes de inclusión y exclusión en la escuela.	81
7.1.1.	La memoria y el papel de la escuela en escenarios de inclusión y exclusión.	82
7.1.1.1.	Algunas anotaciones sobre la memoria.	82

7.1.2. La memoria y la escuela.	84
7.2. Algunas relaciones de inclusión y exclusión en la educación básica y media en la ciudad de Medellín.	86
7.2.1. ¿Inclusión en la escuela?.	89
7.3. Relación entre educación y derechos humanos.	91
7.4. Propuesta: voces narrativas en la escuela, la educación como acogida.	93
7.4.1. Descripción del problema.	94
7.4.2. Planteamiento del problema.	95
7.4.3. Contexto pedagógico.	98
7.4.3.1. Ejemplo de propuesta narrativa: Las narrativas del docente – investigador.	98
7.4.4. Contexto de ciudad.	99
7.4.4.1. Narrativas de ciudad.	99
Referencias	103

Tabla de Ilustraciones

Ilustración 1. Categorías, paradigma y enfoque	16
Ilustración 2 Lecturas de la tabla en la relación educación y derechos humanos	92

CAPÍTULO I. ASPECTOS PRELIMINARES

Introducción

La idea de este trabajo de grado surgió en el año 2015, cuando llevaba 3 años en la Institución Educativa Barrio Santander y 9 años en total como maestra (2006). En esta última Institución elaboré las narrativas escolares como un proceso de crecimiento personal y profesional, las cuales surgieron como una necesidad desde lo más profundo de mí ser como maestra.

Al tiempo que iba interactuando con la comunidad educativa y mis estudiantes, fui conociendo poco a poco el contexto educativo y social en el que estaba inmersa mi institución educativa. Me di cuenta de la problemática social, económica, política, cultural y educativa y de la alta complejidad de los problemas de mis estudiantes. Estos niños que tenía frente a mí y que todos los días me hablaban de su vida, de su familia, de sus sueños y de sus frustraciones.

Un día, comencé de manera espontánea a escribir, a relatar el día a día de mi labor educativa. Tenía el convencimiento de que era una labor importante lo que hacía, registrar los hechos con detalles y esfuerzo narrativo. Hasta que la maestra Marta Cardona logró identificar algo especial en el Diario de Campo que le compartía.

La maestra Cardona me insufló un aire de potencia en mis relatos, hablamos de la importancia de lo que hacía y que era necesario darlos a conocer en el marco de una investigación de carácter biográfico narrativa. Yo me alegré y pensé de inmediato en todos los textos del sociólogo Alfredo Molano Bravo que he leído y su estilo “naturalista” para expresarse en sus trabajos de carácter etnográfico. Donde deja escuchar la voz del campesino, del guerrillero, del ciudadano de a pie, de la mujer desarraigada y huyendo de la violencia.

Yo quería emular en un pequeño trabajo sobre niños escolarizados en una barriada de Medellín, lo aprendido en los textos de Molano. Es un esfuerzo minúsculo, pero no menos importante y relevante; con dicho trabajo se pretende llevar al lector por el significado y el significado de lo que son las narrativas como medio y como fin de una investigación escolar, que está influida por las exclusiones e inclusiones en el ámbito estudiantil.

Con la pertinente y eficaz asesoría de la doctora Yennesit Palacios Valencia, fui descubriendo poco a poco las posibilidades que dan los relatos de una maestra para develar las exclusiones y las inclusiones que pueden estar presentes en el ámbito escolar, pero que no son tan evidentes y pronunciadas.

Fueron muchas las horas que he dedicado a la elaboración de este trabajo, incluyendo una recaída en mi estado de salud. Pero con una buena recuperación y ayuda de mi asesora, logré retomar bridas y conseguir su construcción final. Final, no porque el tema se haya agotado y las preguntas, final, porque se cumplieron los objetivos trazados para el presente proyecto.

1. Justificación

Para los cánones de la calidad de la educación, la convivencia y los derechos humanos, son sólo variables que adolecen de falta de carne y hueso; son datos y cifras desprovistas de una historicidad y unos significados y significantes de vida.

Por lo tanto, se pretende dar a conocer las reflexiones de una profesora que piensa su labor docente, más allá de porcentajes. Ya que por sus manos pasan tantos chicos año tras año, niños, niñas y adolescentes que dejan marcada el alma con sus historias de vida, con situaciones escolares, con sus palabras y con sus miradas. Con las vivencias de todos los días, con lo más anodino y corriente llega su mensaje de la vida: ¿Cómo olvidar a Daniel? Por ejemplo. Lo miraba, le hablaba con dulzura y el joven se reía, burlándose. El chico no estaba acostumbrado a los tratos cariñosos donde se manifestarán los afectos. Sencillamente, no puedo olvidarlo. Es importante que el mundo conozca de Daniel, es un niño real, que existe, que trabaja desde muy corta edad en la calle, en un semáforo cualquiera haciendo piruetas.

Como no puedo olvidar a Andrés, este chico de baja estatura, con problemas de asfixia, con trasplante de riñón, fue abandonado de niño y pasó por muchos hogares, hubo un descuido en su trasplante y falleció. Enfermo iba a estudiar en el nocturno. Siempre tenía su rostro enmarcado por una sonrisa y ojos brillantes. Es necesario que el mundo sepa de él, que un día existió una persona con enanismo llamado Andrés, que dio ejemplo de grandeza, de entereza. Ellos son importantes para mí y pueden resultar de interés para otros y otras.

Fernando, por ejemplo, nos pone a pensar a todos. ¿Qué clase de mundo tenemos cuando un niño de 8 años intenta ahorcarse?, ¿Cómo entender que Jeison, un niño famélico, pasa las horas de clase creando poesía?; alimentándose de emociones, levitando en imaginarias.

La única manera de comprender tanta complejidad es escribiéndola, reflexionándola, pensándola y sintiéndola. Después de tratar a estos chicos, de ser su maestra, de pasar por cosas dolorosas, angustiantes y encontrarme con Jeison y su poesía tan robusta. ¡Es fabuloso!

Escribir fue una forma de enfrentar los problemas de mis estudiantes y hallarles solución en algunos casos. Fue la manera que encontré de tener una razón más para ir a trabajar cuando me faltaba motivación. Escribir me dio fuerza, fortaleza.

Los docentes reflexionamos sobre nuestro quehacer pedagógico, didáctico y educativo. No somos seres autómatas. Muchas de las veces estamos pensando, autoevaluando nuestra propia persona y por supuesto nuestra labor docente, pensamos en nuestros estudiantes y en sus ocurrencias, también nos afectan sus problemas.

Por eso este trabajo denominado “*Inclusiones y exclusiones, relatos y afectaciones en la vida escolar*”, es importante para que se valore la labor del docente como ser pensante, ser reflexivo, ser creador de signos, creador de conceptos. Escribir los aprendizajes de la vida escolar y convertirlos en un saber social transmitido. Las y los docentes somos generadores de conocimiento educativo y social como en este caso.

Desde la escuela se realizan aportes a la sociedad, no sólo con lo propio de nuestra labor diaria, también con la manera y el sentido que le damos a nuestro trabajo. Una docente que escribe sobre sus estudiantes, acerca de las vivencias diarias y que saca de todo ello experiencias, conocimientos, aprendizajes, realiza un trabajo de importancia para el mejoramiento del propio espacio escolar y de otros colegios con iguales complejidades.

2. Objetivos

2.1. Objetivo General.

Analizar a través de relatos las inclusiones, exclusiones y afectaciones que surgen en la vida escolar.

2.2. Objetivos Específicos.

- Contextualizar las narrativas como metodología de acción para asumir al otro/a como sujeto de comprensión.
- Describir desde la narración, las vivencias y afectaciones escolares que permiten hacer visible lo invisible.
- Identificar a partir de las experiencias narrativas en la relación maestro/estudiante los ambientes de inclusión y exclusión.

3. Aspectos Metodológicos

Tipo de investigación: auto-biográfico narrativa: Es un tipo de investigación que busca en los relatos auto-biográficos, material pedagógico, educativo y en este caso, en derechos humanos, que pueda revelar relaciones de inclusión y exclusión. Además, la investigación auto- biográfico-narrativa se asume aquí como una alternativa para recuperar la voz de los y las maestras.

La investigación auto-biográfico-narrativa propone un modo distinto de los métodos o paradigmas cualitativos, no se limita a una metodología estricta de recolección y análisis de datos. En el caso de la investigación auto-biográfica-narrativa en educación como una estrategia de aprendizaje, se posiciona dentro del “giro hermenéutico” o narrativo(Bolívar & Fernández, 2001),en el cual, la interpretación de los relatos de los propios actores (docentes) o sujetos participantes de los hechos sociales, es el punto central de la investigación. Los relatos son meras interpretaciones de los fenómenos sociales vividos en la educación y manifestados en “textos” cuyo valor es ser relatados en primera persona, el aspecto temporal y biográfico ocupa una posición central. (Bolívar & Fernández, 2001)

El giro biográfico narrativo en la educación en Colombia, se sitúa en los hitos que marcaron el final del siglo XX para la educación, como fueron en su momento: la emergencia del movimiento pedagógico, la expedición pedagógica nacional y los relatos de experiencia de formación y escritura de maestros.

Es necesario en este trabajo destacar los motivos que encontró el Movimiento Pedagógico Nacional para surgir. El Movimiento Pedagógico Nacional se ensambla a los siguientes cambios:frente a las políticas educativas y sociales el orden económico mundial, el Estatuto Profesional de Enseñanza y los propios estilos de vida de los ciudadanos. Pero hace parte también de una reflexión inserta en un horizonte de comprensión en el que entraron en tematización los cambios epistemológicos asociados a conceptos, métodos y enfoques particulares de las teorías y practicas pedagógicas durante este lapso, lo cual, conllevó un ensayo

de interpretación de los trayectos de vida profesional docente como precarios e inseguros, en medio de una coyuntura histórica del país en ciernes de caer en el no futuro (Murillo G. , 2016)

Desde las ciencias sociales hermenéuticas se atacó con crítica y práctica las metodologías positivistas carentes de ese componente emocional y amoroso que permea toda relación del investigador(Murillo G. , 2016) con los sujetos con los que interactúa, y se abrió la puerta para escuchar lo que tiene que decir y hacer la gente sujeta de deseo, de acción, de derechos, de reclamos y de propuestas.

El movimiento pedagógico surge en un contexto histórico y cultural, en medio de controversias por el rol del docente, el ambiente escolar, el discurso y las prácticas pedagógicas, al igual que las historias de vida en el contexto educativo. Es un punto de inflexión en la historia educativa y pedagógica de Colombia, por lo que propone, como el carácter político e intelectual que acompaña el ser maestro, los alcances en materia de movilización social y de opinión en el país, ubicando en el centro de la crítica el tema educativo(Murillo G. , 2016). Pasando a la expedición pedagógica nacional, esta se originó en el año 1999, con el objetivo de darle un respiro y oxigenar el movimiento pedagógico.

Ratificando así el postulado básico de 1984, de afirmar la condición del sujeto de la pedagogía como trabajador de la cultura o como intelectual, al tiempo que subrayar la dimensión política de las prácticas pedagógicas... Fue a partir de la expedición pedagógica que se habla de la geo-pedagogía o donde se reconoce la pedagogía situada, conectada con unos territorios y unas condiciones de vida particulares.

Es importante nombrar la geo-pedagogía en este trabajo ya que nos referimos con ello a:

“Las formas particulares que toman la escuela, el maestro y la pedagogía en ciertas zonas del país, demarcadas y delimitadas cultural y territorialmente, donde se ponen en escena las nociones de región, cultura y tierra, que por sí mismas remiten a lo particular y a lo específico en cada lugar. Solo mediante un trabajo de reconstitución de las formas de existencia de la

geografía de la pedagogía, que varían a lo largo y ancho del territorio colombiano, se podrá constituir el Atlas Pedagógico”(Boom, pág. 6),

La producción narrativa ha venido ganando nuevos espacios hasta consolidarse en tendencia en el ámbito educativo y pedagógico del país, legitimándose en campos sociales e institucionales, a partir de los reclamos y las discusiones del movimiento pedagógico y la expedición pedagógica nacional.

3.1. Categorías, paradigma y enfoque.

CATEGORIAS		
Exclusión	Inclusión	Afectación
SUBCATEGORÍAS		
Estereotipos	Pautas de crianza	Nutrición
Deserción	Estructuras de acogida	Resiliencia
Trabajo infantil		Factores de riesgo

Ilustración 1. Categorías, paradigma y enfoque

Fuente: Construcción propia

El paradigma que sigue esta investigación es cualitativo hermenéutico, ya que pretende analizar el texto que aportan las narrativas con la finalidad de mostrar las violaciones a los derechos humanos a menores de edad escolarizados en su momento, que se presentan a través de las exclusiones sociales, económicas, políticas y culturales en la ciudad de Medellín.

El enfoque es auto-biográfico, la materia prima de la investigación son los diarios de campo de una maestra de educación pública, donde fue consignando sistemáticamente los eventos más sobresalientes de su jornada escolar. Donde se incluía una rigurosa y detallada descripción de los hechos, los autores, los lugares, la crítica al sistema y las posibles soluciones. Desde allí nació la

necesidad de problematizar las vivencias que le contaban día a día sus estudiantes y enmarcarlo por un estudio más riguroso y especializado.

El enfoque auto-biográfico tiene identidad propia, ya que se ha consolidado con los años y los trabajos de investigación, como una metodología de recolección y análisis de datos y como un medio de construcción de conocimiento educativo y social. El enfoque auto-biográfico empleado en la investigación narrativa se le considera un punto de quiebre e intersección entre la teoría lingüística, la historia oral, la historia de vida, la antropología narrativa, la sociología de la experiencia y la psicología.

En la época de los 90's, la investigación biográfica-narrativa adquiere importancia en Norteamérica y Europa, en el ámbito educativo. La investigación biográfico-narrativa permite indagar hermenéuticamente, en aspectos cognitivos, afectivos y de la práctica docente.

3.2. Etapas del proceso educativo de experiencia narrativa.

El contexto en el que tiene lugar este trabajo de investigación auto-biográfico narrativo es el institucional escolar oficial. Es, en una institución educativa de la Comuna 6, barrio Doce de Octubre de la ciudad de Medellín. Enmarcado por un estrato socio económico de 2. Todos los estudiantes referenciados con nombres ficticios pertenecían al grado quinto de primaria de un mismo grupo. A excepción de “Andrés el estudiante de la noche que brilló”, ya que este joven pertenecía a la educación nocturna del colegio.

El presente trabajo tiene por misión no solo revelar fragmentos de la vida de unos escolares, sino comprender el medio en que estos sujetos se desenvuelven y actúan en él. La participación y la historia individual de cada uno de ellos, se conecta con la filigrana de los procesos colectivos de la cultura, la sociedad y la tradición escolar. Deseando entender el contexto en el que realizan su trayecto biográfico para proponer formas de transformarlo. “No existe una verdad que descubrir o que ofrecer, sino una realidad compleja que comprender...” (Rivas, 2012, pág. 6)

La lectura que hacemos de la realidad y los distintos hechos que la constituyen, son a su vez parte de procesos sociales, políticos, culturales y educativos, y así mismo, colectivos; por lo tanto, las narraciones no son inocentes, están constituidas por marcos de referencias ideológicas, desde los sujetos que hablan. Entender el contexto de las narrativas, es conocer la cultura y el sistema educativo; en él están vinculados los protagonistas de los relatos.

Con la investigación biográfica narrativa, los docentes como en este caso, pueden alcanzar a concienciar los procesos y las dinámicas a través de los cuales han construido y producido conocimientos y formas de significar su quehacer docente, su historia y la cultura escolar desde una postura más crítica y reflexiva. "... la realidad es una construcción intersubjetiva, de carácter histórico, entendida como un relato que los sujetos y los colectivos hacen a partir de su experiencia" (Rivas, 2012, pág. 9). Aquí el docente es considerado un sujeto activo, en la construcción y significación de su realidad escolar y de su entorno institucional y del entramado social.

Fue un proceso educativo a partir de las experiencias con los estudiantes. Aprendí del momento decisivo para toda la vida, fue una experiencia narrativa transcendental. Fue la etapa de llevar los sentimientos que me producían todas estas narrativas a la acción y posteriormente al papel. Escribí y escribí con frenesí, como si se fueran acabar las letras y las hojas.

El desarrollo de la investigación tuvo las siguientes etapas:

- La interacción directa entre maestra – estudiante: Aquí se estableció el primer contacto, las primeras palabras, la comprensión de los hechos, el asombro, la solidaridad y la comunión entre ambos. El sentimiento de querer hacer algo, la inconformidad con el sistema, la rabia, la tristeza.
- El momento de la reflexión: donde se intentó gestionar acciones tendientes a solucionar los problemas planteados.
- El momento de la impotencia y la afectación: Se corrigieron los textos en ortografía y redacción, y fueron compartidos por las redes sociales.

- El momento de la resiliencia: fueron corregidos nuevamente los textos y se prepararon para hacer parte de un trabajo de investigación.
- La preparación del protocolo, la lectura de textos, la búsqueda de bibliografía.
- La consolidación del trabajo final.

Los instrumentos de recolección de información fueron: la observación participante, el diálogo con los estudiantes, el diario de campo de la docente, anotaciones, las planillas de notas, los libros de disciplina.

3.3. Fundamentos teóricos.

Los fundamentos conceptuales fueron: se inició con la subjetividad en las teorías del lenguaje hasta identificar el giro lingüístico con Emile Benveniste. Y el giro biográfico narrativo en Colombia con la emergencia del movimiento pedagógico, la expedición pedagógica nacional que afirmaría la condición del maestro como sujeto de la pedagogía, trabajador de la cultura y como un intelectual, subrayando la dimensión política de las prácticas.(Murillo G. , 2016). Luego continuó con la recuperación de la memoria histórica en la escuela con voces y experiencias de maestros en Bogotá.

El presente trabajo tiene por misión no solo revelar fragmentos de la vida de unos escolares, sino comprender el medio en que estos sujetos se desenvuelven y actúan en él. “No existe una verdad que descubrir o que ofrecer, sino una realidad compleja que comprender...” (Rivas, 2012, pág. 6)

Retomando la señora María da Conceição Ferrer Passeggi, donde cuestiona que ¿si lo que dicen los niños sobre ellos mismos y sus experiencias es digno de interés para la investigación en educación, la formación de profesores y las políticas públicas para la infancia? Pienso que muy poco es valorado. Los niños son el objeto de la educación más, no, son considerados enteramente como sujetos de la misma, sujetos de la educación.

A la identidad narrativa se llega por medio de la función narrativa. “El relato es la dimensión lingüística que proporcionamos a la dimensión temporal de la vida” (Ricoeur, 1999, pág. 216). Es difícil referirse directamente a una historia de vida, por ello nos valemos de la poética del relato para enunciarla, contarla gracias a la mediación de la narrativa.

(Skliar, 2005), nos sugiere reflexionar que la escuela no se preocupa por la diferencia, sino por los “diferentes”, por aquellos que se salen de la norma, de lo que es correcto, positivo, adecuado, en la escuela, persigue los vestigios de alteridad en relación con la mismidad.

“Entendiendo que toda experiencia tiene que ver con algo exterior, no hay experiencia sin la aparición de algo exterior a mí, extranjero a mí. La educación se vuelve una experiencia cuando aparece alguien o algo fuera de su lugar, como la aparición de algo extraño” (Larrosa, 2007). Cuando la escuela nombra, señala, caracteriza, marca, define, se está cancelando la alteridad.

Hallar las narrativas como metodología de acción con Bárbara Biglia y Jordi Bonet –Martí. Nuevamente me encuentro con la experiencia narrativa, la memoria y las estructuras de acogida y el trayecto biográfico con Lluís Duch y Joan-Carles Melich, Gabriel Jaime Murillo Arango y otros.

A principios del siglo XX, la investigación biográfico-narrativa hace su incursión en el campo de la sociología. Más específicamente con la Escuela de Chicago en los años 20's, con estudios de casos, con enfoques empíricos y estadísticos. Los iniciadores de esta línea de investigación fueron W. Thomas y F. Znaniecki. Sus trabajos versaron sobre los inmigrantes campesinos polacos en Europa y América. Se produjo un cierto descenso de esta metodología de investigación, para repuntar luego en los años 70's con los trabajos de Oscar Lewis y sus estudios sobre la pobreza, donde recobran vitalidad los estudios etnográficos, de antropología cultural, biografías e historia social sobre aspectos de la vida y personajes de la marginación, legitimando dicha metodología de investigación en el ámbito de las ciencias sociales.

Debido a la diversidad conceptual y terminológica que se maneja en el medio de la investigación narrativa, haré precisión sobre dos conceptos, a saber: autobiografía y biografía, que creo es necesario para clarificar aún más la metodología del presente trabajo.

Autobiografía, life-story, “recits de vie”, “relato de vida, narración autobiográfica”: es la narración retrospectiva por el propio protagonista de su vida o de determinados aspectos de ella, que hace por iniciativa propia o a requerimiento de uno o varios interlocutores. En este caso la narración es tal y como la cuenta la persona que la ha vivido. Biografía, life-history, “histoire de vie”, “historia de vida”: es la elaboración por biógrafos o investigadores, de un estudio de caso de la vida de una o varias personas o institución que puede ser representada de diversas formas de elaboración y análisis (Reyes, 2013).

Retomando la pregunta que se hacía la señora María da Conceição Ferrer Passeggi, en el Tercer Simposio Internacional de Narrativas organizado por la Universidad de Antioquia, donde cuestionaba que ¿si lo que dicen los niños sobre ellos mismos y sus experiencias es digno de interés para la investigación en educación, la formación de profesores y las políticas públicas para la infancia?; pienso que muy poco es valorado por los propios docentes, las directivas escolares, los que administran el recurso educativo y los que diseñan las políticas públicas. Los niños son el objeto de la educación, más no son considerados enteramente como sujetos de la misma, sujetos de la educación. Aquellos deberían ser primero personas y seres humanos con una carta de derechos y deberes que aprenden allí mismo en la escuela y en la familia.

“Como principio epistemológico, podemos afirmar que nos constituimos como sujetos en un proceso permanente de biografización. Es una actividad mental y comportamental, una forma de comprensión, estructuración de la experiencia y de la acción, haciéndose de forma permanente, constante, cotidiana, sin apelar a la escritura solo al pensamiento” (Passeggi, 2016).

Una vía por la que podemos valorar lo que dicen los niños, es por medio de las narrativas y los docentes asumir esa tarea con toda la responsabilidad y el reto que esto implica. Para comprender las narrativas tenemos que hacer grandes esfuerzos para decodificar y sustraer el mundo infantil y adolescente en el ámbito escolar. “Estamos muy lejos para constituir una

estructura teórica y metodológica que nos ayude a descifrar los conocimientos de sus narrativas, sus sentimientos, miedos, emociones, capacidad de reflexión, su responsabilidad, lógica y asombro de los niños”(Passeggi, 2016)

Según Bruner, “el niño se hace narrando su propia historia (autobiografización), narrando la historia de sus compañeros (Biografización) y escuchando historias de otras personas (heterobiografización)”, (Passeggi, 2016). Con la escolarización a partir de esta perspectiva, se pueden asumir las narrativas como método de investigación con mucho potencial para acercarnos a los mundos de vida que comprende el universo escolar contado por los niños y niñas.

Los niños y niñas en la escuela van dejando poco a poco el interés de jugar por la necesidad de estudiar. Cambian de identidad poco a poco, la identidad lúdica se va diluyendo hasta transitar por la identidad del conocimiento. Realizan un tránsito de una identidad individual a una identidad social que los designan como estudiantes, alumnos. Estos cambios de identidad individual por la social, donde dejan la lúdica por el estudiar traen consigo un riesgo y es que las escuelas a través de estos símbolos de paso pueden ser determinantes de formas de inclusión o exclusión en los niños o las niñas, formas de aceptación o de rechazo social.

3.4. Las caras de las experiencias narrativas en la educación.

“Todos los días en las escuelas, suceden cosas múltiples y variadas. Los escenarios escolares, el funcionamiento cotidiano de los establecimientos educativos, el trajinar permanente de docentes y estudiantes, la sucesión de silencios, bullicios y griteríos, conforman una trama policromática y peculiar, diferente a la de otras instituciones sociales y cargada de significados muy específicos” (Suárez, pág. 6)

Los hechos que tienen lugar en la escuela resultan tajantemente diferentes de otras instituciones sociales. De los sucesos cotidianos de una institución educativa surgen experiencias y vivencias que toman forma de historias y relatos. Que en algunos casos se verbalizan y muy extraordinariamente los y las profesoras los llevan a la escritura. Casi siempre estas vivencias se

quedan al interior de la psiquis docente como capital de su trayectoria de vida y se van diluyendo con el paso de los años.

Por ello, como expresión de lo vivido, este estudio tiene como punto de partida la investigación narrativa, entendiendo que la escuela produce un número significativo de textos y escritos, donde muchos de ellos son las publicaciones oficiales que se escriben en un lenguaje técnico, objetivo, limpio de emociones, aséptico, tal y como lo requieren las autoridades escolares. Allí quedan inscritos los informes, las prescripciones y expectativas escolares sobre el sistema educativo. Pero existen otros textos orales, audiovisuales y escritos y son producidos por docentes y estudiantes. Aquí me ocuparé de las producciones docentes.

Toda vez que el narrar las experiencias y vivencias que tienen su origen en las escuelas por parte de los profesores, ayuda y contribuye a formar la memoria pedagógica y educativa de una institución educativa y de un sistema escolar. Las narraciones escolares son parte de la historia de una ciudad, de una institución social como lo es la educativa.

Un relato escolar puede tratar de asuntos relacionados con la pedagogía, con el trato directo con los estudiantes o entre ellos, de las interacciones entre los docentes, con el personal administrativo, con el funcionamiento doméstico del colegio; puede tratar temas como los afectos, el erotismo, sentimientos y emociones, de aversiones, empatías, diferencias, autoritarismos, colegajes, divisiones, de agresiones y asuntos de violencia entre las personas que comparten el espacio escolar, que comparten sus vidas, sus fantasías, sus proyectos personales y profesionales.

Cuando un/una profesora, relata sus experiencias, narra las vivencias que acontecen en la escuela, es una forma de darle sentido histórico a su quehacer como docente, de vincularlo a la historicidad de su institución y de la comunidad educativa en la que ese maestro está anclado.

“Los cambios suscitados en el mundo amenazan con socavar el valor de las experiencias y su transmisión, a la vez que sobreagan los maestros sin su pasado y su presente y sin poder responder a la pregunta de Walter Benjamín ¿de qué vale la educación si no está asociada a la

experiencia? La cotidianidad, sus movimientos y sus fuerzas destruyen la capacidad reflexiva y la identidad de los hombres que también se va desfigurando. La jornada del hombre contemporáneo es brutal, dejando sin energía y sin aliento a las personas para detenerse a pensar por un momento sobre su devenir. Esa incapacidad para traducirse en experiencia es lo que vuelve hoy insoportable –como nunca antes- la existencia cotidiana, y no una supuesta mala calidad o insignificancia de la vida contemporánea respecto a la del pasado (al contrario, quizás la existencia cotidiana nunca fue más rica en acontecimientos significativos”. (Murillo G. , 2010)

Situado en esta paradoja esta los maestros contadores de historias: relato de una experiencia de formación y escritura. Que tuvo lugar entre los años 2006 y 2008 con maestros del departamento de Antioquia y con la asesoría y acompañamiento de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia; donde se le dio valor a la palabra y a la escucha y donde no se pretencio configurar historias acabadas, absolutas si no elaborar “relatosnde vida a la manera de testimonios de las vivencias de un testigo que es al mismo tiempo el sujeto de la acción”(Murillo G. , 2010). Su valor no disminuye por no tener aspiraciones autobiograficas, biograficas, o de diario de etnografo, ni de ser tampoco entrevistas; sus aportes son relevantes para la narrativa en la educación. Ya que “la escucha de las voces de los maestros contribuye no solamente a comprender la enseñanza como narrativa, sino ademas a practicarla con conocimiento de causa...” (Murillo G. , 2010)

El resultado final teje las experiencias de narrativas de maestros en un ambiente rural, con paisajes de montañas, con experiencias fuera del salon de clase en el campo de cultivo o en un galpln con aves de corral, escuchando las aves de la selva al igual que el trueno del fusil y las granadas.

3.5. Las voces narrativas de los docentes y su configuración.

“En efecto, las escuelas están cargadas, saturadas de historias y los docentes son, a un mismo tiempo, los actores de sus tramas y los autores y contadores de sus relatos. En ese narrar y ser narrados permanentemente, los maestros y profesores recrean cotidianamente el sentido de

la escolaridad y, en ese mismo movimiento, reconstruyen inveteradamente su identidad como colectivo profesional laboral”.(Suárez, pág. 8)

Los profesores y profesoras son autores de todo tipo de textos, están los documentos oficiales con lenguaje técnico, científico; también como productores de otras elaboraciones que se basan en ejercicios más experienciales, descriptivos y vivenciales, que a pesar de su carácter, no pierden validez, importancia y que guardan significados y significantes para la institución y el sistema escolar, inscritos en una temporalidad y una geografía propia y específica.

Mostrando lo singular de su ejercicio docente y de su saber pedagógico, compartiendo experiencias exitosas de la educación y también señalando errores para no repetir en ese contexto, presentando cómo su escuela es única e irrepetible así haya cientos de ellas y pasen sucesos similares en todas. Son los acontecimientos escolares, su narración y divulgación lo que hace genuina y original una institución educativa.

“Las narraciones hacen parte de un enfoque interpretativo, donde opuesto al “objeto de estudio” están los sujetos de conocimiento, sujetos sociales para la comprensión. Las narraciones en el ámbito educativo son herramienta y método para la comprensión de los sujetos en su contexto histórico. Se objetiva a través del lenguaje, en este caso escrito. La narrativa como herramienta que me permite conocer al otro, es así mismo una forma de recuperación del sentido comunitario, de encuentro con los otros, de converger en la acción. Las narraciones son una forma de pensamiento que contribuye con la identidad individual y comunitaria; recobra el sentido comunitario frente al individualismo. El realizar una narrativa es una experiencia que nos deja una riqueza. Es la transformación de los acontecimientos, la historia contada en formas más inteligibles”. (Medrano, 2012)

Las narraciones fueron hechas al calor de los hechos descritos. Son reflexiones escritas a partir de una necesidad de expresar las realidades complejas del quehacer docente y buscar soluciones; de darle cuerpo a un maremágnum de hechos, de sentimientos que se atiborraban en el pecho.

3.5.1. La maestra se refiere al respecto.

Escribir se convirtió para ella en un neumático de rescate que no la deja hundir, sucumbir ante la realidad aplastante. Con salones vomitando estudiantes con más de 40 alumnos, tableros en los cuales solo se podía copiar por partes. Muchas veces el colegio no proporcionaba las tizas, las ayudas audiovisuales eran inexistentes y las pocas fotocopias eran patrocinadas siempre por la docente. Los niveles relativos de norma, autoridad y respeto por el otro y por sí mismo; todo esto hacían del trabajo diario un acto de convicción en uno mismo y de incredulidad en el sistema y en la pedagogía y la didáctica ante la realidad de jóvenes inmersos en las tecnologías.

En los relatos de vida queda inscrito el lado subjetivo de los agentes como el de la maestra (cargo: de tiempo completo), que los construye. Durante un año (2014) fue un continuo intercambio de impresiones, opiniones, recomendaciones y deseos donde se presentó gestión de su parte y donde intervino, donde actúe con la familia, siempre con el colegio y directamente con el propio estudiante.

Fui afectada por esas historias, motivación primaria para el desarrollo de este ensayo, que reúne vivencias, emociones y, sobre todo, ganas de transformación permanente y continua desde el aula y fuera de ella. La metodología partirá de las narrativas asociadas a ocho casos de estudiantes reales que llevarán nombres ficticios como son: Daniel, Andrés, Fernando, Santos, Correa, Esteban, Jeison y Martelo.

Los niños y adolescentes sobre los que se escribió, son estudiantes entre los 10 y los 16 años de edad, y en la relación maestra/estudiante surgieron diálogos, historias, conversaciones, relatos y por último las narrativas, que son el objeto del presente estudio.

3.6. La identidad narrativa.

A la identidad narrativa se llega por medio de la función narrativa. “El relato es la dimensión lingüística que proporcionamos a la dimensión temporal de la vida”(Ricoeur, 1999,

pág. 264). Es difícil referirse directamente a una historia de vida, por ello nos valemos de la poética del relato para enunciarla, contarla gracias a la mediación de la narrativa.

Si al narrarnos y narrarlos se constituye la autobiografización, la biografización y la heterobiografización, o sea la identidad narrativa, la dificultad radica en la integración de los relatos, sus versiones y sus tiempos. (Ricoeur, 1999), se hacia la pregunta ¿cómo podría el ser humano seguir siendo sumamente parecido si no existiera en él un núcleo inmutable que eludiese el cambio temporal? Pero la vida cotidiana nos habla de otra cosa, que nada ni nadie logra escapar al cambio, las contingencias de la vida nos afectan a todos. El llamar a una persona por su nombre, desde el día que nace hasta su muerte, nos refiere de una inmutabilidad interior al cambio, de una persona que es la misma siempre pero que le pasan cosas diferentes en su vida. ¿Cómo se configura la identidad del protagonista del relato? El carácter que va toma la narración repuja la identidad del personaje de la historia, formando una subordinación de la primera respecto de la segunda. En la trama de la historia de vida se debe buscar la correlación entre permanencia y cambio, antes de señalarla en el protagonista.

Es la contingencia la que le imprime dinamismo a la trama narrativizada. La concordancia discordante es una característica de la configuración narrativa, donde Paul Ricoeur utilizó la noción de “síntesis de lo heterogéneo”.

En una conferencia pronunciada en la Facultad de Teología de la Universidad Neuchâtel el 9 de noviembre de 1986, con motivo de la concesión de un Doctorado Honoris causa en teología, Ricoeur sostiene:

“...Para dar cuenta de las distintas mediaciones que lleva a cabo la trama: entre los acontecimientos y la unidad temporal de la historia contada, entre las componentes inconexas de la acción –intenciones, causas y golpes de azar- y el encadenamiento de la historia, y, por último, entre la pura sucesión y la unidad de la forma temporal, que, en última instancia, puede modificar la cronología hasta el punto de suprimirla...”.

Estas relaciones dialécticas evidencian la dispersión episódica del relato con respecto de la unidad de configuración del mismo. Podemos obtener la identidad narrativa por medio de la composición de la trama.

“Si toda historia, en efecto, puede considerarse como una cadena de transformaciones que nos lleva de una situación inicial a una situación final, la identidad narrativa del personaje sólo puede ser el estilo unitario de las transformaciones subjetivas reguladas por las transformaciones objetivas que obedecen a la regla de la completud, de la totalidad y de la unidad de la trama” (Ricoeur, *La identidad narrativa*, pág. 347)

Hay ocasiones como en la novela rusa, que la trama se pone al servicio de la estructuración de la identidad de los personajes, donde el personaje se transforma al compás de las interacciones y del albur de los acontecimientos, quedando supeditada la trama a los ritmos y movimientos del personaje. La novela y el teatro contemporáneos son hoy en día laboratorios mentales para la identidad narrativa, donde esta se constituye ampliada o disminuida en una miscelánea de posibilidades imaginativas.

La narrativa es una de las principales mediaciones de la enseñanza. Así la narrativa tiene un valor epistemológico y ontológico según el autor Gabriel Murillo. Donde argumenta que el relato tiene atributos contradictorios que atañen a la temporalidad del mismo.

Me referiré a ellos en cuestión:

“De una parte, el relato hace conocer a posteriori lo vivido en circunstancias distintas de tiempo y lugar, incluso apropiarnos de las experiencias de otros y hacer eco de la transmisión de conocimientos del pasado a las generaciones por venir. Por otro lado, el relato hace posible también que a priori y durante el acto poético mismo lo vivido no se presenta solo sino esta ya acompañado, esto es, en el acto mismo de la creación narrativa se prefigura las vivencias que serán carne y sangre del relato. (Murillo G. J., pág. 1)

Un tiempo después el relato nos hará apropiarnos de circunstancias que difieren el tiempo y lugar, mezclándose con vivencias de otros y se referirá al pasado a generaciones futuras. También el relato en el mismo momento de la creación poética, pondrá en escena las vivencias que se nutren de las experiencias vividas.

La narrativa tiene un don universal, el de estar amalgamada con los sentimientos. El ser humano productor de relatos, es un homo symbolicum. Un ser que tiene la capacidad de dotar de significados y sentidos a las ocurrencias de la vida cotidiana. El hombre expresa la simbolización en el juego dialéctico donde hace la síntesis de: “hacer unidad de la diversidad y el análisis que propone separar en unidades claras y distintas, entre la emoción y la razón, entre el sentimiento y el concepto” (Murillo G. , 2017)

Con la capacidad que tiene el ser humano de simbolizar, de llenar de sentido y significados y de trascender las eventualidades cotidianas, de lanzarse a los abures que trae la vida consigo, está arrojándose al trayecto biográfico, al camino biográfico con su capacidad de simular y emular. Es una manera de proyectar con sentido su fortuna, su trayecto de vida.

Ese proyectar con sentido la vida, se va configurando escalonadamente, a medida que se vive, se va urdiendo “una red de símbolos que nombran los vínculos sociales, las representaciones que las personas hacen de sí mismas y de los otros, las instituciones, en resumen, las estructuras de acogida”.(Murillo G. , 2017)

El sentido del mundo y de la vida se va adquiriendo socialmente y unido a la cultura a medida que se va siguiendo el trayecto biográfico desde el nacimiento hasta la muerte. “Las estructuras de acogida representan la capacidad simbólica del ser humano materializada en prácticas, conductas o instituciones”(Murillo G. , 2017)

El hombre y la mujer siempre están situados en alguna parte, en un “lugar” estar localizados y ello permite la adherencia de la lengua materna, la familia, el territorio y la espiritualidad. Y por ende ser reconocidos por las instituciones sociales y el desarrollo de las estructuras de acogida. Ya que él ser humano necesita ser acogido para su desarrollo, ubicarse en alguna parte y resguardarse de los factores externos que representan lo desconocido, el

peligro. La narración y su versión el relato permite llenar de significados y sentidos el mundo a través del trayecto biográfico.

Siguiendo a Duch y Melich, para analizar las estructuras de acogida, se hace obligatorio referirse a las semejanzas y diferencias entre el ser humano y los animales. Donde el culmen de las diferencias está dado por la presencia material del cuerpo humano y del animal.

El cuerpo vestido, hace referencia explícita a una condición cultural de la construcción del cuerpo, de su pensar, su sentir y su actuar. La aproximación al cuerpo en Occidente, no puede estar solo determinada por “una metafísica del espíritu sino que era necesario tener presente que el fundamento y el ámbito privilegiados de las ciencias humanas son *la experiencia*”(Melich, 2005, pág. 154). Hay dos formas posibles de presencia en el mundo para el ser humano: el cuerpo (Körper) y el cuerpo (Leib). El primero hace referencia a una cosa más que ocupa un espacio/tiempo, mientras que el segundo señala una unidad en torno a un centro absoluto, no existe la dualidad, siempre móvil.

En la práctica el cuerpo *korper* el cuerpo *Leib*, son “una y la misma cosa” y de los cuales no puede prescindir el ser humano. Así mismo, el hombre contemporáneo siempre será “Leib”, considerado como “lugar de intercambio”: “entre el espíritu y la naturaleza, entre la cultura y la naturaleza, entre los hechos y su recepción, entre el sentido y la causalidad”(Melich, 2005, pág. 155). Es la movilidad, o “lugar de intercambio” lo que dará sentido y llenará de significados la presencia del hombre en el mundo, el intercambio constante entre la naturaleza y la cultura.

El ser humano busca constantemente un equilibrio que no logra mantener entre sus dos formas de existencia física, el ser cuerpo “Körper” y el tener cuerpo “Leib”. El ser humano, debido a esta dualidad que presenta, por un lado el cuerpo es condición y por otro es objeto, se enfrenta a una completud opositora, donde tiene una aportación excepcional en la naturaleza y en la cultura, sin pertenencia total a ninguna de las dos.

Dicha participación en el mundo de la cultura y de la naturaleza por parte del ser humano, le lleva a ponerse fronteras, pero con libertad. Aquí nos servimos del ejemplo que sugiere George

Simmel del puente y la puerta. El ser humano extiende puentes, liga con otros, pero al mismo tiempo, instala una puerta que separan, divide.

La dualidad inherente a todo ser humano lo lleva a instalar en sí mismo la continuidad y el cambio, la tradición y su recreación. Existen una pluralidad de formas que toma la habitabilidad en el mundo como: la intencionalidad, la existencia, la experiencia, la trascendencia, la proyección. A través de estas formas de presencia en el espacio/tiempo, el ser humano se presenta y se representa como si fuera en un teatro, cargando con sus preguntas, retos y las novedades.

En el teatro de la vida el ser humano se sitúa, de acuerdo a su edad, sexo, formación, pasado, etc. De acuerdo al trayecto vital y a las experiencias que viva, se define su lugar en el mundo. Por lo tanto, un lugar en general o en abstracto no puede darse para él. Su situación histórica y cultural, serán determinantes, es así, como no son ajenas al ser humano, exteriores a él.

La autoconciencia sólo se allana a través del ser humano situado. Por la mediación de la situación en la que se halla, el hombre alcanza la conciencia de sí mismo. El cuerpo situado nos es dado de acuerdo a cada acontecimiento y a las preguntas y respuestas que se tengan. El cuerpo deja de ser solo un cuerpo biológico para pasar a ser también un cuerpo de interpretación en estas condiciones. Y es a partir de estas interpretaciones que se va depurando la identidad de sí mismos, para lo cual es más correcto llamarlo un trabajo de interpretación, del cuerpo que tenemos, para llevarnos a configurar procesos de identificación, que realizamos durante todo el trayecto biográfico.

“El hecho de que el cuerpo humano se encuentre siempre situado tiene como correlato lógico que el ser humano, a través de su cuerpo, sin interrupción se halla expuesto a la contingencia, o tal vez fuera más adecuado afirmar que “situación” y “contingencia” son términos intercambiables entre sí, que expresan el estatuto del cuerpo de un ser finito, que, sin embargo, posee deseos y esperanzas de infinitud”(Melich, 2005, pág. 210). Lo más natural que tiene el ser humano es la contingencia.

El ser humano se mueve de una situación a otra perpetuamente, desde que nace hasta que muere, y para cada situación tenemos cuerpo que nos responde distintamente, situándonos en un lugar específico, singular y particular. No nos situamos en un lugar general. Nos identificamos con una situación específica que implica distintas expectativas y demandas.

En cada momento de nuestra vida, vemos la capacidad de expresar el pensamiento, la acción y los sentimientos en relación a nosotros mismos y los otros, llámense también Dios y la naturaleza.

De acuerdo a las interpretaciones que tienen nuestro cuerpo a las situaciones durante el trayecto biográfico, podríamos decir que poseemos una pluralidad de yos y una multiplicidad de identidades, en palabras de Duch y Melich una “*multipersonalidad*” (Melich, 2005).

Las estructuras de acogida son conformaciones pedagógicas, educativas que llevan a sus primeras palabras a los niños y a introducirlos en el mundo de la cultura y la realidad. Las estructuras de acogida son funcionales en la medida en que transmitan, comuniquen discursos y prácticas iniciáticas, que sirvan para que el “recién llegado” se pueda instalar armónica, dinámica y contextualizadamente en el mundo de la vida.

Las estructuras de acogida se pondrán al servicio del hombre y de la mujer para consumir un equilibrio inestable entre: interioridad y exterioridad, *mythos* y *logos*, lo masculino y lo femenino, imagen y concepto, afecto y efecto, por ejemplo. Para asignarle el sello de humanidad a la vida que tenemos, se requiere una relación directa entre comunicación, comunión y comunidad.

Según el tipo de respuestas o “actos de conocimiento práctico” a las situaciones del contexto que se habita, designan el lugar del espacio social que se ocupa, o en otras palabras, *el posicionamiento social*. Entre los distintos intercambios interiores y exteriores del cuerpo, acumula un capital cultural y social al igual que guarda una memoria que actualiza a través de una pedagogía implícita incorporada en las estructuras de acogida. “El cuerpo humano es cuerpo habituado, es decir, regularizado de acuerdo con los parámetros socioculturales y con la

“racionalidad” que tienen vigencia en una determinada sociedad, los cuales han sido transmitidos por las “estructuras de acogida”(Melich, 2005, pág. 219). Las conformaciones pedagógicas que se dan a través de las estructuras de acogida toman forma de catecismos religiosos, manuales de comportamiento, códigos legales, constituciones, grupos sociales, cuentos, parábolas. En otros ambientes más homogéneos la regularización se da por medio de la imitación por el ejemplo y el testimonio, como en la familia.

Ambas formas de habitar el cuerpo son las que nos llevan en el ejercicio práctico al “arte de vivir”. Siendo la familia la que por antonomasia tiene la función primordial, aunque no exclusiva, de regular nuestros cuerpos para el desenvolvimiento en la vida cotidiana.

Las formas de transmisión, de comunicabilidad, de pedagogía de las estructuras de acogida como la escuela, deberían estar enmarcadas por el tacto. Entendido este como “atmósfera vital de la auténtica comunicabilidad humana”(Melich, 2005, pág. 223). El tacto implica empatía en la comunicación, la comunión y la comunidad y la capacidad de improvisación al mismo tiempo, lo que redundaría en beneficios en la transmisión de las estructuras de acogida.

La paulatina introducción del cuerpo (el niño) del mundo de la naturaleza al mundo de la cultura o “empalabramiento de su mundo”, lo va a llevar a situarse y a desplegar su identidad de acuerdo a las demandas del contexto y la regularización del cuerpo mediado por las transmisiones y la comunicabilidad presente entre las estructuras de acogida.

Retomando de nuevo, narrar, relatar, contar es una necesidad humana de nombrar, es un intento por domeñar los avatares de la contingencia humana, no dejarlo todo al destino.

La manera como nos referimos al pasado y la forma en que nos proyectamos al futuro no lo podemos hacer sino solo a través del relato. Paul Ricoeur se refirió a ello diciendo: la memoria no es nada sin el contar, y el contar no es nada sin el escuchar. “la experiencia humana del tiempo que transcurre solo puede ser expresada en un relato, en un cuento que nos contamos a nosotros mismos o contamos a otros por medio de un relato”(Murillo G. , 2017)

Un relato debe tener como mínimo, personajes a los que les pasa algo, también un espacio, un dónde ocurren los hechos, un tiempo, un cuándo ocurrió y los hechos como tal un qué paso.

La identidad narrativa se da en la puja de fuerzas entre elementos teleológicos, simbólicos y de signos, y en configuración la pre-narrativa.

“Una semántica de la acción que se expresa en una dimensión teleológica de la acción exclusivamente humana con sus nociones características tales como proyecto, plan, meta. Un dispositivo de mediaciones simbólicas que comprende tantos símbolos intrínsecos, sean gestos o señales corporales, como extrínsecos, reflejadas en las convenciones de la cultura. La configuración pre-narrativa de la experiencia humana que hace posible enhebrar un relato con inicio, trama y desenlace”(Murillo G. , 2017)

Nos convertimos en los narradores de nuestras propias vidas, sin llegar a ser los autores totales de nuestra vida porque no dominamos plenamente las contingencias. Se nos aplica así el concepto de voces narrativas. Podemos imitar voces sin llegar a ser el autor completo de la obra.

En la configuración de la identidad narrativa pre-existen dos elementos en tensión a saber: la tradición heredada que opera como estructura de acogida con los recién llegados o como lo nombraría Maurice Halbwachs memoria colectiva y la memoria personal o biográfica. En la primera tiene cabida la memoria escolar como una forma de memoria colectiva.

Lo que surge de la experiencia escolar “no es solo un inventario de recuerdos, sino más bien constituye una cultura encarnada, como una tradición ontológica hecha cuerpo en la afirmación de la propia subjetividad. En el horizonte histórico de la modernidad se ha instalado la cultura de la escuela, en sus variadas formas de existencia e impactos sociales, dejando una huella imborrable de nuestra memoria individual y colectiva”.(Murillo G. , 2017)

Hacer memoria de la escuela es una oportunidad de realzar prácticas y hábitos que conforman la cultura escolar, de igual manera es una posibilidad de generar nuevos sentidos

sobre la experiencia humana de la educación. Es indagar sobre el pasado no para reconstruir al dedillo lo sucedido sino para mirar al futuro con expectativas y proyectarnos desde la educación.

3.6.1. La pregunta por la educación.

La experiencia docente que tuve en la institución educativa me dejó una herida emocional profunda. Motivación primaria para la realización de este ensayo académico basado en narrativas escolares.

La experiencia docente se vive a través de la relación directa con la vida de los estudiantes. La experiencia escolar está relacionada con la vida y los sucesos escolares.

Para mí, la educación es algo muy importante. No es sólo escalar niveles y la obtención formal de un título de magister, como en este caso. Ya venía marcada por mi biografía personal. De niña fui una pequeña un poco retraída, vivía en un mundo paralelo, mi imaginación me hacía vivir en mundos fantásticos, llenos de insectos gigantes y personas pequeñas. Fui feliz en la escuela hasta que llegué a tercer grado, donde fui obligada a memorizar las tablas de multiplicar. A partir de ahí, la escuela cambió, se tornó violenta y agresiva con las matemáticas.

En el grado sexto seguía retraída, y mi profesor de matemáticas pasaba su mano por mi escritorio y tumbaba todas mis cosas. Yo debía recogerlas y ponerlas de nuevo en su lugar. Era una práctica de todos los días. En venganza fui al baño y me lleve el cuaderno de matemáticas y lo utilice.

Cuando dejé de ser considerada como retraída y me cambiaron de colegio, me había vuelto todo un demonio, pase a ser indisciplinada. Producto de los desmanes me echaron del colegio, quería destruirlo. Fue una niñez y juventud malograda, si sólo se ve desde esta perspectiva.

Desde allí viene la pregunta personal, íntima, pasional y vital por la educación. ¿Cuál es la educación que se requiere para acoger a niños y jóvenes con características difíciles como las que

tenía?, sin optar por la solución de la expulsión y el rechazo. No como respondió el rector del colegio, que lo que yo necesitaba era un reformatorio, no un colegio. ¿Cuántos jóvenes necesitan y piden a gritos otras alternativas educativas?, que les haga más amable su tránsito por la adolescencia.

Ahora me veo a mi misma, estudiando una maestría en Educación y Derechos Humanos. Pensando lo impensado 30 años atrás. ¿Cuáles son aquellas estructuras de acogida que requieren la escuela para recibir, aceptar, niños, niñas y jóvenes? De formas, sabores, tamaños, colores y texturas tan disímiles, como los hay.

¿Cómo hacer más acogedora, incluyente y digna la escuela a partir de la práctica docente?

HanhaArendt, mencionó en su libro “la crisis de la educación (1958)” que la educación tiene que ver con los nacimientos, con las personas que nacen. La forma en que recibimos al mundo a los recién nacidos.

En la vida pasamos por muchos alumbramientos y muertes. Ingresar al mundo escolar representa un nuevo nacimiento, que esta signado por la etapa preescolar, la primaria y el bachillerato, cada una con sus misterios. ¿Cómo estamos acogiendo estos “recién nacidos” al mundo escolar?; la escuela a través de la palabra, la utiliza como mediadora con las narrativas de la educación.

Las narrativas y la escuela a través de los maestros, sirven como un medio y manera de recibir a los “recién llegados” e iniciarlos en los relatos del mundo y de la vida, de la ciencia, el conocimiento, el arte y la moral.

¿La escuela como podría ser incluyente de las particularidades, singularidades, autenticidad, identidad y novedad con la que llegan todos los estudiantes a la escuela?

Gruesa pregunta la que propongo. “La escuela es una máquina de normalización. Todo lo que se sale del rango de normalidad, o de los parámetros permitidos, lo nombra primero, lo segundo, lo pone en su lugar y lo tercero, lo clasifica” (Larrosa, 2007)

La escuela debería ser un lugar para la experiencia, para la curiosidad y las vivencias significativas. Pero es un reto grande para la educación. Ya que la experiencia tiene relación directa con “la exterioridad, la alteridad y la alienación”,(Larrosa, 2007), aspectos que ella ataca en su interior.

“Entendiendo que toda experiencia tiene que ver con algo exterior, no hay experiencia sin la aparición de algo exterior a mí, extranjero a mí. La educación se vuelve una experiencia cuando aparece alguien o algo fuera de su lugar, como la aparición de algo extraño. Cuando la escuela nombra, señala, caracteriza, marca, define, se está cancelando la alteridad. La alienación tiene que ver con lo ajeno, en la experiencia tiene que ver algo ajeno, algo de lo que yo nunca me podre apropiarse” (Larrosa, 2007).

La educación se puede asimilar a un viaje, y como viaje, está lleno de paisajes, de historias, de vivencias, de relatos, de personajes, hechos para asombrarnos, de medios de comunicación, de árboles y animales. “La educación más que ser una práctica es una experiencia. Es una pasión por el encuentro, es un compromiso vital con las ganas de vivir. Hablar de la experiencia como si fuera de la vida, tiene que ver con las ganas de vivir, de hacer vivir.”(Larrosa, 2007).

3.7. ¿Por qué esos relatos y no otros?.

Tenía una gran cantidad de relatos en mi haber, pero solo escogí los relacionados con hombres. Los relatos de las niñas eran mucho más crueles y despiadadas sus historias, que no fui capaz de manejarlos emocionalmente y aun hoy me causan malestar con solo pensarlos.

Soy otra persona después de conocerlos y ser su maestra, soy otra mujer, tengo una visión diferente de las cosas, del cuidado de los hijos, de que hay personas que desde que nacen se les señala el camino y habitan el mundo con una “marca” de fatalidad en sus vidas; de que hay niños,

niñas y adolescentes que caminan por el mundo como en una noche sin estrellas, que se prolonga a medida que se avanza con el paso de la vida. Estas experiencias y su socialización pueden contribuir en la vida de otros a sobreponerse a la adversidad y sacudirse para lograr alcanzar metas y lo más importante, es habitar el mundo dejando una marca especial en él y en los demás, como han hecho estos chicos en mí.

Con el ser maestra aparece la escritura como parte del diario vivir y del quehacer docente, como una actividad complementaria. De hecho, yo suelo escribir como parte de mi rutina, se ha convertido en mi diario de campo; lo hago en el propio colegio y, siempre, cuando llego a la casa, recupero la memoria del día anotando los hechos más relevantes y destacados de la jornada. Como socióloga que soy e inclinada a trabajar con metodologías no parametrales como la Investigación Acción Participativa (IAP), estímulo las relaciones basadas en la escucha, la oralidad, el afecto, en la expresión de las emociones mutuas al momento de las interacciones.

En la escuela se encuentra la misma complejidad y diversidad que hallamos en la sociedad. Para muchos profesionales de la educación esta variedad les resulta amenazante y les genera angustia; es normal esta situación cuando en una escuela no se ha elaborado un trabajo común para la comprensión y la comunicación.

El conocimiento del otro nos resulta alejado y temerario, las interacciones toman formas hostiles y hasta violentas. Vemos al otro como un ente que lo único que genera es amenaza, problemas. Si hiciéramos la tarea de acercarnos desde lo común y lo básico, encontraríamos sinergias de relacionamiento entre ambos sujetos.

Pensar y producir conocimiento no está separado de las emociones. El trabajo académico e intelectual no tiene por qué divorciarse de los sentimientos, esto les imprime vida y contexto a las elaboraciones cognoscitivas. Orlando Fals Borda y sus colegas pensaron que es necesario “sentipensar” con el otro, con los otros, con el planeta, para iniciar la transformación de la realidad social y política que tenemos todos los días. Sentir es de las experiencias más humanas que podemos tener. En la escuela se han perdido las manifestaciones de emociones y el cariño. La Unesco nos invita a recobrar la emotividad, a recuperar a la “persona” en la escuela.

3.8. ¿A través de qué entorno se dio la aprehensión del conocimiento de las personas que intervinieron en dichos relatos?.

3.8.1. Delimitación.

El entorno dispuesto para la aprehensión del conocimiento fue el aula de clase de un colegio público, allí tuvieron lugar la mayoría de las conversaciones, también en los pasillos, en el patio, en la coordinación disciplinaria y en la sala de profesores. Escribir sobre esto es una manera crítica y revolucionaria de expresar necesidades, carencias, afectaciones, motivaciones, y sobre todo, las distintas realidades y complejidades de mi quehacer o mi ser maestra. Necesitaba nombrar lo que había pasado en mi salón. Hice de mi salón un mundo propio a partir de los relatos, con la intención de pensar mi ejercicio docente.

3.8.2. ¿Qué se espera con esos relatos?.

Contribuir a superar los paradigmas de que la vida escolar inicia y termina en la escuela. Confirmar que hay mundos paralelos en la escuela. Uno es el mundo ideal, el institucional, el de los planes de estudio, el de las clases de 55 minutos y el manual de convivencia. El otro mundo, es el real, el mundo que traen en sus cabezas y a veces marcados en sus cuerpos nuestros estudiantes.

Dar a conocer los mundos complejos que tienen los sujetos que tenemos frente a nosotros en un salón y que la mayoría de veces no entendemos y menos conocemos. Para mejorar y darle un contexto más apropiado a nuestro discurso y práctica docente.

CAPÍTULO II.

4. Géneros Narrativos

Los géneros narrativos pertenecen a los géneros literarios, los cuales son una manera que tiene el autor de expresarse y presentar su producción literaria. Es la manera de comunicar su trabajo. Donde se presentan hechos históricos, imaginarios, reales o fantásticos. La narrativa está escrita en prosa.

4.1. La Autobiografía, la Biografía y el Diario.

La voz narrativa en las autobiografías puede ser en primera, segunda y tercera persona, las hay elípticas y encubiertas. Se le considera sujetas en algunos casos a la trivialidad doméstica, como auto justificación, como búsqueda trascendente del sentido de la vida. (Arfuch, 2002, pág. 104). Hay otros elementos adherentes al terreno autobiográfico como la desarticulación de las cronologías, la mezcla de las voces narrativas, el desplazamiento del “yo” a la tercera persona, la deconstrucción del “efecto de realidad”.

La autobiografía propone un espacio figurativo en el terreno narrativo, donde se plantea un “yo” ambiguo, entre la mimesis y la memoria, un héroe autobiográfico, un reflejo de “*alter ego*”. El carácter biográfico tiende más a la disquisición y cuestionamiento, acompañado de una persistencia figurativa en la mimesis vivencial y menos a la auto-justificación. Según Bajtín, el espacio biográfico aporta a la conciencia de la propia vida del escritor y lector. Además de aplicarse un cierto estado de revisionismo en la escritura, una autobiografía puede tener varias versiones y/o, actualizaciones periódicas. La autobiografía está ligada con la construcción de identidad y en Hispanoamérica durante los siglos XIX y XX, estuvo yuxtapuesta a la consolidación del Estado Nación, con temas alusivos a la nostalgia de la primera infancia, de los tiempos idos, la rememoración del antiguo “régimen”.

“La biografía, a su vez, es también un género en auge en nuestra época, se moverá en un terreno indeciso entre el testimonio, la novela y el relato histórico, el ajuste a una cronología y la

invención del tiempo narrativo, la interpretación minuciosa de documentos y la figuración de espacios reservados a los que teóricamente sólo el “yo” podrá advenir”, (Arfuch, 2002, pág. 107). La biografía está conminada por dos aspectos: los biógrafos se encuentran entre la admiración y la objetividad, así como entre una supuesta “verdad” y una historia más para contar.

“El diario íntimo propone una profundización del “yo”. Allí encontramos una escritura desprovista de ataduras genéricas, abierta a la improvisación, a inúmeros registros del lenguaje y del coleccionismo – todo puede encontrar lugar en sus páginas: cuentas, boletas fotografías, recortes, vestigios, un universo entero de anclajes fetichísticos-, sujeta apenas al ritmo de la cronología, sin límite de tiempo ni de lugar... Hay diarios que acompañan silenciosamente a su autor y otros en cambio, que se escriben con la intención explícita para ser publicados como el caso de Simone de Beauvoir, André Gide y Virginia Woolf. Los diarios más que expresiones prístinas de la subjetividad, serán objeto de ajuste, borradura, reescritura total o parcial, en definitiva, y una vez más, se tratará de lo íntimo en público, del espectáculo de la interioridad”. (Arfuch, 2002, pág. 111)

4.2. Conceptualización: ¿qué entender por narrativas?.

“Aristóteles nos plantea que no hay una relación directa de la palabra con la cosa. Que esta relación está mediada necesariamente por la idea. Que las palabras como las ideas son universales, mientras que las cosas son individuales en su existencia empírica. No hay una palabra para cada cosa individual, existe una palabra para cada clase de cosas. Debido que la referencia a las cosas pasa por el filtro del pensamiento, porque sólo el pensamiento universaliza”. (Osorio, 2006, pág. 11)

Emile Benveniste se sitúa en el punto de quiebre donde se da el giro lingüístico al resaltar que las propiedades ontológicas que señala Aristóteles para las cosas son categorías de la lengua. Son atributos del lenguaje que se reconocen a sí mismos.

Según la Real Academia Española de la Lengua (Real Academia Española de la Lengua, 2017), “narrativa” tiene origen en el vocablo del latín tardío *narrativus*; perteneciente o relativo a la narración. Género, estilo narrativo. También se refiere a un género literario constituido por la novela, la novela corta y el cuento. En una tercera acepción hace alusión a la habilidad o destreza en narrar o contar algo. Por último, indica la acción de narrar.

Narrando surgió la investigación denominada “*Inclusiones y exclusiones, relatos y afectaciones en la vida escolar*”. La escuela es un sistema complejo de relaciones donde confluyen memorias plurales las cuales viven tensiones y subjetivaciones opuestas y diferentes; como normalmente pasa por fuera de la escuela y dentro de ella, situación que hizo que tomara conciencia de la geo-pedagogía y el lugar situado de mi trabajo como educadora. Toda vez que, la recuperación de la memoria histórica tiene como fuente fundamental la suma de memorias personales, la fuente oral y la oralidad, la cual se caracteriza por ser una expresión verbal de pensamientos, percepciones e imágenes, recuerdos contados verbalmente, relatados o narrados, que han sido registrados en una libreta de apuntes o diario. *La oralidad y su relación con la memoria se deben valorar como construcciones de significado y simbólicas del sujeto, que al transformarse en expresión de una relación subjetiva, garantizan un alto grado de objetividad en las metodologías que se proponen para la escuela* (Ramírez & otros, 2012, pág. 26),

La experiencia docente que existe en esta propuesta pedagógica inicia su recorrido partiendo de la oralidad, de la conversación, de la charla entre profesora y estudiante o estudiantes, para llegar al papel y a la escritura como parte de un proceso de subjetivación y construcción del sujeto simbólico y material y, de configuración de la memoria del contexto escolar.

La memoria fue el soporte que tuvieron los relatos escritos al fuego de los hechos escolares. Dichos escritos no son hechos por los estudiantes, son manufactura de la docente, que quiso plasmar una parte de la memoria en la escuela con sus narraciones y las conversaciones con sus estudiantes. En ellos se lee la crítica al sistema escolar, surge en los relatos el drama humano de niños y jóvenes escolares, los determinantes de la pobreza y la desidia estatal. El desatino del sistema de normas escolares en preocuparse por mantener las caras y uñas de las niñas, pálidas;

los chicos con un corte adusto. El chico que a través de su violencia muestra su “normalidad”, el adolescente desnutrido que a través de su hambre se sublima con poesía, el chico que tiene su casa por prisión para su madre.

En las narraciones encontramos al estudiante inquieto, se crea en la memoria de la escuela al sujeto de emociones, cuando lloran en el salón de clase, cuando entran en cólera frente a todos y destruyen el mobiliario, al subírseles los colores a la cara por un comentario sobre el sexo, cuando gozan y se ven dibujadas sus gracias, llenando de brillo sus ojos y sus caras sucias.

El proceso narrativo de los textos fue arduo, el cual incluyó aspectos sociológicos, de derechos humanos, aspectos políticos y legales en algunos casos, lo que implicaba investigar y leer otros textos para complementar la composición en un proceso de re-elaboración de la memoria.

4.3. Las narrativas como medio para conocer al otro/a.

Para construir historias y contarlas luego, se necesita de una habilidad especial de escucha, de hacer preguntas necesarias, básicas y acertadas. Además de generar confianza con el interlocutor para que el ejercicio de hablar se torne sin prevenciones entre los dos. Hablar con un estudiante y narrativizar lo expuesto, exige tener en cuenta aspectos legales y éticos y por supuesto de derechos a la hora de querer socializar las historias de vida o fragmentos de la realidad que pueden enternecer o generar rechazo.

Asomarme por la ventana de la vida de un niño me generó gran impotencia y frustración. Porque no siempre era de ayuda en sus problemas y yo tenía la aspiración de serlo, ¡era su profesora y ellos confiaban en mí! El mundo de los niños promedio que yo conocía hasta ese momento era “normal”, con problemas sobre todo de violencia intrafamiliar y escasez de recursos. Pero me encontré con otros niños de características disimiles, con comportamientos de adultos, con un vocabulario muy primario y soez, altamente soez. Con niveles mínimos de comprensión de lectura. Con una mínima disposición o nula de querer trabajar en las actividades

propuestas. Con una mínima concentración en las actividades académicas. Niveles muy relativos de respeto y autoridad. Altamente agresivos y con dificultades para solucionar pacíficamente los conflictos con sus compañeros y docentes.

4.4. Las narrativas como metodología de acción para comprender al otro/a en el ambiente escolar.

Para entender la narrativa como estrategia de investigación cualitativa hay que partir de su conceptualización para acercarnos a conocer los matices de la vida escolar contada por una docente, pues va surgiendo en cada relato formas de exclusiones y violaciones a los derechos humanos narradas de una manera sencilla, pero no menos conmovedora y, sobre todo, reflexiva.

4.5. Las narrativas como metodología de acción.

“Las narrativas se configuran en corporeidad y acción. Estimulando, contribuyendo a la producción de narrativas subversivas situadas y poniéndolas en circulación se pretende ofrecer un ejemplo de las posibilidades de recrear narrativamente las realidades, de preformarlas colectivamente desde el encuentro de las inteligencias, pero también de lo emocional, de lo personal de lo “irracionalmente científico”. (Biglia & Jordi Bonet, 2009, pág. 8)

La narrativización de la realidad escolar nos da un sentido de historicidad educativa. La escritura de las narrativas de algún modo subvierte la versión de la realidad oficial, aunque este objetivo no se busque directamente, pero es una cara más de la difracción en que se convierte el hecho escolar, tras la convergencia de subjetividades. “Las narrativas como acción conjunta”(Jordi, 2009, pág. 8), localizadas en el ámbito escolar se transforman en una estrategia investigativa y pedagógica, donde tienen cabida todos los estamentos de la vida institucional. Poniendo en acción las narrativas, docentes, estudiantes, directivas y personal de apoyo, con un acompañamiento acertado pueden construir los relatos que mañana pasarán a ser parte de la policromía de voces en que se difractará la memoria escolar.

4.6. Las narrativas como estrategia de fortalecimiento de la comunicación en una institución educativa.

Un adecuado acompañamiento a los actores escolares involucrados en las narrativas, se apoya en una diáfana comunicación y en relaciones sociales de tolerancia y respeto por las ideas del otro/a; el narrar la vida escolar puede hacerse sin apoyo de las directivas, lo que puede en algunos casos generar controversias y conflictos. Para el fortalecimiento de la comunicación de una institución educativa se sugiere abrir el espectro de actores e incluir también a las directivas, estudiantes y personal de apoyo como agentes de la narrativización de la vida escolar.

La otra cara de construir narrativas en singular, es que el docente puede ser visto como alguien que busca solo denunciar, poner en evidencia a los demás y esto genera malestar y problemas.

Desde la experiencia vivida con este ejercicio de escritura, recomiendo construir narrativas y preformar la memoria pedagógica y escolar, sea un ejercicio colectivo, una apuesta institucional desde diferentes frentes y estamentos.

4.7. Las narrativas como instrumento de articulación entre la educación y los derechos humanos.

Narrativizar las vivencias y afectaciones escolares, entiéndase por esto, los relatos que he nombrado como: Daniel el niño adulto; La grandeza de Andrés; El deshago de Fernando, Jeison se alimenta de emociones; Me anote un gol con Jeison; Santos lleva una vida “dulce”; Afectaciones en la vida de Correa; La ira de Esteban; Martelo lo arriesga todo por un balón, las 72 horas. Es el medio que encontré y desarrollé como docente para hablar de situaciones que vulneran los derechos humanos como la explotación infantil, el abandono de la familia, la desnutrición, abandono estatal, una madre reclusa y ausente, otra madre con detención domiciliaria.

Esta agenda de elementos que vulneran los derechos humanos de mis estudiantes, aunque no se admita oficialmente, no hacen parte de las tareas y acciones que se desempeñan en la

escuela. La institución educativa tiene otras prioridades, por mencionar algunas: desarrollar contenidos temáticos, estar dentro del salón y el docente al frente dando su clase. Llenar instructivos que den cuenta del trabajo hecho, ejecutar los proyectos complementarios y paralelos que tiene cada docente. Ser veedor y mediador de los conflictos que se suscitan dentro del salón de clase y por fuera de este. Realizar seguimiento a las acciones y procesos de convivencia. Tener al día la información académica y disciplinaria de cada uno de los estudiantes.

A cada docente y directiva no le queda tiempo y energía para ocuparse de aspectos espurios como la desnutrición, el abandono, la explotación infantil o que un chico se dedique a hacer poesía; a menos que estos hechos generen “ruido”, se hagan muy evidentes o aparezcan de manera abrupta en la institución educativa y se conviertan en un problema más que hay que atender por parte de los docentes y enfrentar.

CAPÍTULO III.

5. Las narrativas dirigidas a esbozar una semblanza de la vida escolar y sus afectaciones en el ser maestra

En el presente Capítulo hallaremos las narrativas creadas al calor de los hechos descritos. Dichas producciones estarán escoltadas de las Rutas Pedagógicas de Reparación sobre cada una, que son una manera de muchas que hay de entenderlas. Para finalizar con una visión integradora de las narrativas qué es una forma de proceder para auscultar con preguntas el porqué de los hechos y procurar un desenlace propio.

5.1. Descubrimientos asombrosos: Jeison.

He descubierto algo asombroso en mi salón. ¡Estoy maravillada!. Descubrí una habilidad en uno de mis estudiantes... Escribiendo como me encuentro ahora, el tema principal de este escrito, se me acerca y quiere averiguar qué hago, sobre qué escribo, he llamado su atención. Tapo el escrito con mi mano, insiste, volteo la hoja del cuaderno y lo despacho, me da vergüenza que se entere que es sobre él que escribo...

Volviendo a la persona que ocupa el tema de este texto, se trata de Jeison, es uno de mis estudiantes y este período perderá sociales, su nota definitiva será de 2.5. Él es un niño muy tierno, de palabras suaves y dulces. Lo conozco desde hace un año y medio (2014) y después de tenerlo como estudiante todo este tiempo, descubro a qué se dedica en mis clases, porque a trabajar en mi asignatura no es, sus resultados académicos son una evidencia que no le da prioridad a mi materia. Una evidencia pobre por cierto y que no habla de las capacidades, habilidades e intereses de los estudiantes. Nada de eso nos importa a los profesores y profesoras, nosotros vamos por lo que es, lo de nuestra área y las actividades y trabajos que imponemos; somos muy objetivos, no nos importa nada más, cumplió o no cumplió, ¡listo, tiene su nota!.

Jeison en mis clases se dedicaba a escribir poesía y, ¡qué señora poesía!. Es señor de una gran sensibilidad y habilidad para crear, inventar, componer... para imaginar. Porque supongo que mucho de lo que escribe lo fantasea, claro que ahora con el reggaetón y sus bailes, la fantasía es lo que menos queda, porque se manifiesta la genitalidad tan públicamente.

Me comparte sus escritos, los leo, los releo y no doy crédito a tal creación, a tal manufactura de su autoría. Lo veo desde mi escritorio como escribe otra poesía y la trae, la leo y quedo sorprendida. Su piel con problemas, su pelo sin brillo, sus dientes en mal estado, su complexión famélica, su baja estatura y su escaso peso, no se complementan con la robustez y monstruosidad de su obra.

Parece que su alimento son las emociones, la imaginación y la creatividad. No creo que tenga la experticia en el amor y en el erotismo. ¡Sólo tiene 11 años, por Dios!. Su poesía hace que yo abra más mis ojos y trate de encontrar en su tierno rostro de niño pobre un rasgo de malicia y morbo, pero no lo hayo. Lo escritos que hace no se acomodan a su personalidad, ni a su edad, ni a su mundo, o al mundo que yo creo que tiene. Son todas suposiciones mías que se basan en observaciones siempre superficiales y parametrales que hacemos los docentes en 55 minutos o dos horas de clase con cada grupo de 50 estudiantes.

Abriré comillas para reproducir dos de sus textos que hoy le solicite me copiara en una hoja:

“Puedes arrancarme el corazón del pecho y convertir el murmullo de ti en mi voz, reducir la vida solo a un renglón, puede que este amor se escape y que la vida sea a tu voz, puede que la lluvia caiga sobre el cielo y que el cielo caiga en este amor, jamás podré dejarla entre estrofas, encontraras mi hogar, soy escultor del alma mientras yo guardo sus besos y su voz en mi corazón”.

“Hoy me desperté con un montón de marcas en mi piel, quisiera saber si esa fue la magia de tus labios, porque eres tú, yo lo sé y lo puedo sentir, y por las noches puedo sentir su calor, su dulce magia me hace perder la razón y de mis sueños creo que un día escapó para esconderse dentro de mi corazón”.

Estoy asustada con estos escritos, no sé qué pensar, si es un poeta lo que tengo en el salón, o es una descripción de algo que pasó o pasa en su vida. Me siento confundida.

Quiero creer en lo primero, que tengo un poeta en mi salón y que es un gran descubrimiento para mí saber que Jeison es un chico genial. ¿Cuántos más descubrimientos estarán por conocerse y salir a la luz para asombrar al mundo con su genialidad?.

5.1.1. Me anoté un gol con Jeison.

En clase con un sexto, mientras mis muchachos trabajaban en una actividad que ya habíamos iniciado desde la clase anterior, por un momento respire, respire profundo.

Todo el día había tenido mucha agitación. Estuve en clase con varios grupos, también atendí a varios acudientes y les dediqué tiempo. También atendí varios “conatos de incendio” en mi grupo. Digamos que me la pasé muy entretenida.

Desde que llegué al colegio a las 12:00 del día, no había tenido tiempo de ir al baño y tampoco de tomar y comer algo. Me encontraba en la última hora de clase, eran ya como las 5:30pm, estaba exhausta.

Respiraba, miraba trabajar en parejas y de a tres a los estudiantes, sentada me sentía como si me clavara en una piscina de arena fría, y poco a poco me hundiera.

Detuve la mirada en mi poeta de sexto. Vi a Jeison con la figura de un poeta deslucido. Su pantalón sucio y su camisa blanca del uniforme, roída. Me acerqué a mi estudiante y le dije porque no cosía esa camisa. ¿Qué pasaba? Me dijo que él no sabía coser y que su mamá le había dicho que ella no tenía tiempo para remendarla.

Pienso que una cosa es tener pocos recursos económicos y otra muy diferente es el abandono y la falta de aseo. A veces todas estas variables coinciden en un niño como es mi poeta maltrecho. Mi muchacho tiene pelo que le falta vida, la piel de su cara y brazos, son con parches, sus dientes tienen problemas de cuidado y aseo.

No me aguanté, no soporté ver más así a mi estudiante. Esta situación en mi poeta parece ser ya una condición que lo ha acompañado todo el año (2015). Pero hoy no me aguanté más verlo así.

Conseguí el teléfono de su casa y hablé con su señora madre. Le dije a la señora, que no había necesidad ya de comprar una camisa nueva, ya estábamos terminado el año (2015), sé de la situación económica de Jeison. Pero sí le solicitaba que por favor le remendara la camisa a su hijo, me tomé el trabajo de explicarle por qué.

Puse en conocimiento de la señora que era la madre de un poeta. Y le dije que de uno muy bueno. Que su hijo era poseedor de una gran sensibilidad que lograba plasmar con mucha habilidad en forma de poesía. La señora me mostró su sorpresa con palabras. También le dije que a su hijo, le gustaba salir al frente del grupo, pararse delante de sus compañeros a leer sus composiciones y que todos sus compañeros alcanzaban a notar que Jeison tenía su uniforme deslucido por sucio y lleno de rotos su camisa.

La señora sonreía y expresaba emoción por lo que yo, su profesora, le contaba de su hijo. La señora no se excusó conmigo por mandar tan descuidado a su hijo. Pero se comprometió a remendar su camisa y a enviarlo mejor presentado.

Hoy mi poeta brillaba. Lo envolvía una dignidad, que no le conocí durante todo el año. Se veía un poco más limpio y su camisa toda remendada. La camisa del uniforme estaba un poco blanqueada.

Hoy Jeison tampoco trabajó en la actividad que les asigné, solo escribió durante toda la clase poesía, que terminó leyéndola al final de la actividad, a manera de una conclusión poética del tema. Pero hoy me anoté un gol, tenía hambre de gol. Me felicitó un poco.

5.1.2. Ruta Pedagógica de Reparación.

Existen evidencias de un movimiento cultural y poético en la Comuna 6 con mucha fuerza. Sus más destacados agentes culturales son: la Casa de la Cultura del 12 de octubre, La Biblioteca Gabriel García Márquez y el Colectivo Citibundas. En estos espacios se promueven la lectura y la escritura de novelas, cuentos y poesías; además de otras expresiones artísticas y culturales para la población de la Comuna 6 o del 12 de octubre, en la ciudad de Medellín. Citibundas o palabras que divagan en el barrio, va por su quinto festival de poesía.

Así que Jeison puede tener espacios donde mostrar, corregir y perfeccionar su obra poética. Pero lo que me preocupa ahora es su estado de salud y nutrición. Al año 2002, existían 221 millones de pobres en América Latina, de los cuales 97 millones eran pobres extremos y no contaban con los recursos necesarios para cubrir una canasta básica de alimentos. (Cepal, 2004)

Jeison pertenece a un estrato socioeconómico (2), de los (6) estratos socioeconómicos existentes en Colombia, donde (0) el mínimo y (6) el máximo. Vive con su madre cabeza de hogar y son cuatro hermanos más. Pagan arriendo y su madre no tiene un empleo fijo, vende artículos de revistas por encargo. Su madre solo tiene estudios primarios.

Según el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE): La línea de pobreza es el costo *per cápita* mínimo de una canasta básica de bienes (alimentarios y no alimentarios) en un área geográfica determinada; mientras que, línea de la pobreza extrema es el costo *per cápita* mensual mínimo necesario para adquirir únicamente la canasta de bienes alimentarios, que permiten un nivel de sobrevivencia en un país determinado. A nivel nacional la línea de pobreza extrema presentó un crecimiento nominal de 12,3%, quedando en \$114.692 frente a 2015. Es decir, un hogar compuesto por cuatro personas se clasifica como pobre extremo si su ingreso total está por debajo de \$458.768. En las cabeceras municipales este valor fue

\$478.740, en los centros poblados y rural disperso \$391.468, en las trece áreas \$479.828 y en las otras cabeceras \$477.168. (DANE, 2017)

En este caso puntual, la comida en el hogar de Jeison es insuficiente y tampoco obtienen el dinero suficiente para comprar alimentos. Jeison y sus hermanos se caracterizan por ser bajos de estatura y muy delgados. “Entre 1998 y 2000, 11% de la población Latinoamericana estaba subnutrida, no tenía acceso suficiente a los requerimientos calóricos mínimos. Nótese que, es muy elevado el “riesgo de muerte y de graves limitaciones en su desarrollo para los niños y niñas desnutridos menores de cinco años. Muchos de estos niños y niñas desnutridos de hoy no recibieron los beneficios de la leche materna, por lo que urge, garantizar la adecuada nutrición y estimulación a todos los niños y niñas durante la primera infancia(Unicef, 2002)

Esto permite un óptimo desarrollo y aprendizaje. Según el educador Giovanni Francesco Villegas, “las competencias cognitivas están relacionadas con el potencial de aprendizaje de las personas, entendido potencial de aprendizaje como la capacidad que tienen los individuos para pensar y desarrollar conductas inteligente(Díaz, Gómez Ramírez, & Ramírez Gómez, 2005)

Si la hermana mayor de Jeison no avanza en sus estudios y se ubica prontamente a laborar y recibir ingresos para el seno familiar, es posible que Jeison y sus hermanos sigan alimentándose de emociones. “A fines de los 90, 8% de los niños y niñas menores de cinco años tenían insuficiente peso para la edad y 21% presentaba baja talla”(Cepal, 2004). Dentro de los países Andinos, Colombia (Ecuador - Perú y Bolivia) ocupa el segundo lugar en alcanzar el requerimiento mínimo de alimentos. La oferta de alimentos que presenta Latinoamérica un crecimiento progresivo con los años”. (Cepal, 2004)

Pero, ¿entonces qué pasa en hogares como los de Jeison?. Desde la CEPAL se plantea que no es de insuficiencia de alimentos sino de desigualdad de acceso. En el contexto narrado, la madre de Jeison tiene que procurar manutención para ella misma y sus cinco hijos, todos en edad escolar, a excepción de la hija mayor que cursa estudios tecnológicos. En Jeison y su familia se combinan la insuficiencia material y desigualdad en el acceso de bienes y servicios y, en general, carencia en los estándares mínimos de bienestar, aún la consagración constitucional del Estado

colombiano, como Social de Derecho, y aún el pregonado interés superior de los niños, niñas y adolescente, de los cuales son titulares la familia y el Estado en su conjunto.

5.2. Andrés el estudiante de la noche que brilló.

Andrés, tu corto paso por este mundo dejó marca. Dejaste en todos nosotros, tus profesores, tus compañeros de estudio, todo un surtidor de valores, que te adornaban y que hacían brillar tus ojos oscuros. Pareciera que tuvieras un aura especial, algo, como una energía que te acompañaba y expandías por todos los corredores y patio del colegio, cuando reías. Yo te observaba desde lejos, cuando en la noche, una vez, jugabas al balón con una de tus compañeras de estudio.

Fuiste para nosotros, los que tuvimos el privilegio de tratarte, amor, perseverancia, gallardía, entereza; tu espíritu de lucha, no conoció palabras como fatiga, cansancio, o derrota.

Nos enseñaste a crecer como personas, a caminar y no detenernos frente a los obstáculos; nos enseñaste a no temerle a una noche sin estrellas, que se prolonga y que parece que corre paralela a la vida.

Tengo vivo el recuerdo del día que te conocí. Era una tarde, ya noche, te vi en la mitad del patio.

Tu baja estatura, hizo que te confundiera con un niño de primaria. Tenías un rostro muy tierno. Acercándome a ti, te pregunté: “¿Qué haces tan tarde en el colegio?”. Replicando yo, ¡La primaria salió desde las cinco!, tú, sin molestarme aparentemente conmigo, por mi torpeza y con mucha amabilidad me aclaraste que eras estudiante de la noche.

Recuerdo el momento con vergüenza. En un principio no reconocí en ti la cualidad, por la que tu madre original la tomara como un defecto y su justificación para abandonarte cuando niño. Eras enano. Andrés, nos diste grandes lecciones a nosotros los pequeños de corazón para amar, para esperar los amaneceres que se dibujan en las retinas de los ojos con los colores que la

naturaleza pinta cada mañana y agradecerle a la vida por otro día de lucha, de fe en la humanidad; nosotros los pequeños en esperanza en el mañana; nosotros los impacientes, los que queremos ver ya los cambios y no contemplamos cuando se pone un atardecer y cuando las frutas, las flores y los pájaros levitan en los árboles.

Yo, la pequeña, no tengo tu grandeza para sortear *avante los palos que se me atraviesan*. A ti no te detuvo la asfixia y los problemas con tu riñón, tampoco los consecutivos abandonos y desprecios de familias que te negaron ser parte de la suya y brindarte un hogar estable. Eras tan especial y ocupabas tanto espacio en nuestro mundo con tu bondad que las familias que te rechazaron no tenían lugar en sus corazones para una persona de tu estatura.

En tu corto trasegar entre los mortales, fuiste dejando a un paso menudo, muchos ejemplos de superación y de resiliencia. Esa obsesión tuya por estudiar, terminar tu bachillerato validando en las noches.

¡Qué grande eres Andrés!, ¡eres ejemplo para mí y seguro que para otros también!; gracias por regalarme estas palabras que tenía enredadas entre los dedos.

5.2.1. Ruta Pedagógica de Reparación.

Andrés experimentó una situación de abandono al nacer por su madre biológica que se postergó durante su vida. Entró al programa de Adopción del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar – ICBF y en él permaneció.

“Las cifras del ICBF muestran que los niños, al presentar ciertas características como pertenecer a grupos de dos o más hermanos, ser mayores de 14 años, poseer alguna forma de discapacidad física, mental o sensorial (pertenencia étnica), tienen una menor posibilidad de ser adoptados, evidenciando la emergencia de un fenómeno de doble discriminación, al cual de forma involuntaria son sometidos estos niños en su proceso de institucionalización de la vida cotidiana”. (Obando, Villalobos, & Arango, 2010)

¿Qué pasa con los niños y niñas que no son adoptados como fue el caso de Andrés? Andrés vivió en muchos hogares e instituciones de paso. Los últimos años de su vida tuvo que luchar su cuerpo pequeño con una insuficiencia renal y con la asfixia, que por no tener un cuidado y manejo adecuado lo llevó a la muerte temprana a sus 16 años.

Andrés nunca se dejó abatir por su condición física, étnica, de salud, económica y/o cualquier otro aspecto que se nos pueda ocurrir. Él encontró nuevas vías de significación a su vida, mostrando un interés abierto y esmerado en sus estudios en el nocturno del colegio.

Él hizo parte de un grupo de personas que tienen características por las que son estigmatizadas y buscó a toda costa vivir su vida, dentro de los estándares “normales” para un joven de su época y su condición socioeconómica.

De Andrés se puede afirmar que fue un joven resiliente. Estuvo expuesto a riesgo social, físico y psicológico, “pero tuvo la capacidad como sujeto de reorganizar su vida desde sí mismo, teniendo como recurso indispensable la construcción de una ética vital, que se teje desde la consciencia, y que orienta los procesos de identidad a lo largo del desarrollo”. (Obando, Villalobos, & Arango, 2010).

La situación de los niños que no pueden permanecer con su familia biológica es alarmante en el país. Por ejemplo: durante el período comprendido entre 2000 y 2002, según un reporte del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), únicamente 7.847 niños de los 35.000 declarados en situación de adoptabilidad, accedieron a una nueva familia. La población restante debió permanecer en ONG'S prestadoras del servicio de protección al Estado y reguladas por el ICBF, o continuar en la calle.(Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, 2007).

Las experiencias por abandono y desprotección dejaron sendas huellas en la vida de Andrés; pero este logró encontrar en su entorno escolar y de amigos, la vitalidad que le permitió enfrentar sus heridas profundas y constitutivas para llevarlo a ser un adolescente feliz y buen estudiante.

5.3. Afectaciones en la vida de Correa.

Nadie quiere escuchar que una profesora sienta repulsión por un estudiante, que lo rechace abiertamente. Las docentes mujeres somos una representación, entre otras cosas, de una madre o una tía como en el Brasil del libro de Paulo Freire donde hace referencia: *professoura sim tia nao* (*profesora sí, tía no*).

Quiero expresar que los docentes, las maestras, en este caso, no somos de piedra, sentimos, sentimos muchas cosas por nuestros alumnos. Que van desde el amor maternal, hasta otros instintos poco éticos en unos casos. De vez en cuando se escuchan en las noticias casos que no dejan de sorprender de profesoras que se involucran con sus estudiantes.

Actuaciones que no son solo reprobadas por la masa en general, sino castigadas por la ley en nuestra cultura y sociedad. En las universidades, la relación docente-estudiante, no deja de ser problemática, pero la mayoría de las veces se llega a buenos arreglos pedagógicos de parte y parte.

En la educación básica primaria y secundaria, se espera que una maestra tenga una relación de madre, de amiga, de consejera, de guía para con sus niños, niñas y adolescentes.

Que una maestra sienta aversión abierta y directa por uno de sus estudiantes no es bueno, ni aceptable, pero si normal en nuestro gremio.

Hay que decirlo: hay estudiantes que no son bien comportados, que hacen que sus maestros y maestras lleguen al límite de sus posibilidades físicas, resistencia emocional y límites pedagógicos. Los docentes pasamos a diario por eso, todos los días.

Cuando se es docente y se hace maestra, se sabe que esto de maestrear es una profesión ingrata, desagradecida y mal paga. Podemos hacer mucho por muchos, pero por uno solo, nos pasan la cuenta de cobro. Eso lo sabemos los docentes muy bien.

Hay muchas clases de estudiantes en un salón de clase. Pero hoy solo voy a hablarles de la clase de estudiante como Correa.

Correa es un adolescente de unos 13 o 14 años. Tiene un mundo y unas experiencias de vida y sexuales mayores que la mayoría de sus compañeros e incluso docentes.

Él hace la vida imposible a muchos niños y niñas más pequeños que él o de su edad y tamaño también. Se comporta con los docentes y las maestras como todo un “gallito fino”. Siempre envalentonado, retando toda autoridad, cuestionando todo. Nada le gusta, nada le sirve.

No sólo, no le interesa trabajar en las actividades que proponen sus docentes, sino que también se lo impide al resto de estudiantes. Siempre está buscando pelear, empujar, insultar, ridiculizar, robar, molestar, quitarle la tranquilidad a los demás compañeros y compañeras.

Busca siempre quedarse por fuera de las clases y estar en lugares desprovistos de vigilancia. Por cierto, ha hecho de las suyas con otros niños y niñas y nos ha metido en problemas a los docentes. Problemas de talla mayor, con presencia de policía de menores y otras entidades.

A él no se le pueden quitar los ojos de encima. Lo creo capaz de ser el autor intelectual y material de muchas cosas que pasan en el colegio. Pero bueno, es sólo un casi niño. Un recién adolescente.

Apartándome de los juicios morales y subjetivos que yo, su profesora, pueda tener al respecto de uno de mis estudiantes. Sucedió algo hace algunos días que lo puso de nuevo en mi órbita.

Un día quise aprovechar un material bibliográfico de la biblioteca. Material de lujo para mis clases de Sociales. Se trata de un periódico alternativo de la Comuna 6 de nombre “Sexto Sentido”. Traía un especial sobre derechos humanos en la Comuna. En una de las páginas estaban unas ilustraciones que indicaban los derechos de primera generación, los de segunda generación y los de tercera generación.

El ejercicio era leerlos, los iba dictando y también explicaba y trataba de relacionarlos con asuntos comunes para ellos. A falta de tiza y marcador, realizaba este ejercicio apoyada en mi voz y dicción. Hasta con un poco de teatralidad me ayudaba. En esas estaba, cuando vi alzarse la mano de Correa, al preguntarles que quién sabía qué era **sindicalizarse** o estar sindicalizado.

Me sorprendió ver, que Correa estaba atento a la clase. Lo vi algo impaciente y entusiasta por participar de ella con su aporte. Volqué mi atención hacia él, he invité al grupo a escucharlo. El joven Correa le dijo a la clase “estarsindicadoes estar acusado de algo”. Fue la primera vez en el año que lo miré con ternura y me inspiró tristeza.

Le dije a Correa que el significado de sindicato estaba muy bien descrito por él, pero a lo que yo me refería era al derecho de estar sindicalizado. Se presentó una confusión en el salón.

De inmediato como buena docente recursiva que me creo, les recordé los días que no vinieron al colegio en abril y mayo. Todos asintieron con sus cabezas, gestos y comentarios. Les dije que si sabían ¿el porqué de esos días obligados de vacaciones? A lo que respondieron que no.

Les conté que sus docentes por esos días estábamos en paro de actividades laborales. De una manera general y abrupta, les ilustré acerca de las razones que tuvimos algunos de sus maestros para protestar, marchar y exigir.

Que toda esta movilización a nivel nacional del magisterio se logró en parte por estar agremiados en un **Sindicato**, que nos protegía y apoyaba en las reivindicaciones laborales y salariales ante el gobierno. A mis estudiantes les pareció eso de estar sindicalizado algo exótico. La clase de Sociales de ese día fue muy significativa para mis inocentes estudiantes. Al final, a la mayoría le quedó claro que significaba estar sindicalizado.

Pero vuelvo a Correa. Creo saber por qué le sonó tanto lo de sindicato y su significado. Como su maestra sé que su señora madre está pagando, está purgando una pena con la justicia en

reclusión intramuros y creo que es larga. Después de reflexionar sobre la familia de Correa, estoy tramitando mis sentimientos hacia él.

5.4. Martelo lo arriesga todo por un balón.

Todo este mes de octubre (2015), me correspondía el *acompañamiento pedagógico* o como mejor se le conoce entre el gremio magisterial, “la vigilancia en los descansos” de los estudiantes, en el patio central de recreo.

Desde allí tenía una panorámica de amplias perspectivas y a cielo abierto que es lo que más disfrutaba. Me resultaba placentero recibir el aire, el sol, el viento y a veces la lluvia sobre mi piel. Más disfrutaba poder reposar un poco de la agitación de ser una profesora y de colegio público, bajo la sombra de un Tulipán Africano.

Bajo la fresca que me regalaban los árboles del patio de recreo, veía a los estudiantes hasta *queridos*. Estaban en su salsa, como faunos en libertad. Corrían, brincaban, empujaban, tiraban golpes, tiraban patadas voladoras, caían, se revolcaban de la risa, se levantaban y seguían riendo y hasta parecía que lo disfrutaban.

En una de estas visiones a pleno sol de las tres de la tarde, con un cielo azul y despejado, que lo hacía insufrible de tanta luminosidad, vi a lo lejos unas manos que se agitaban y hacían señales indicativas hacia el techo del coliseo cubierto.

Salí del estupor del día veraniego para acercarme a buen paso y alcanzar a observar a un joven estudiante, que desafiaba la gravedad realizando piruetas osadas, intentando echarle mano a un balón atrapado entre los hierros que soportaban por dentro las tejas del coliseo.

Aquel estudiante que mostraba su arrojo para colgarse de lo alto del edificio, sabiéndose con posibilidad de caer al vacío, era Martelo. Ese estudiante de baja estatura, moreno y de cuerpo menudo. Lo reconocí de inmediato y recordé el año pasado (2014), cuando fue mi estudiante.

Cuando tuve a Martelo como mi alumno, se presentaron algunas dificultades en la relación maestra-alumno. Él no me copiaba, no sólo no escribía nada, sino, que *no me copiaba*, en el sentido que los niños y jóvenes de colegio entienden esto: no me obedecía las instrucciones en el trabajo académico y las indicaciones comportamentales.

No me copiaba... no me respetaba y tampoco me daba un lugar de autoridad en nada. Como es de esperar, su rendimiento académico no fue bueno, con el acompañamiento como docente mejoró, pero nunca su desempeño en mi área fue destacado. Recuerdo que tuve que citar varias veces a su acudiente durante el año (2014). El niño intentaba ridiculizarme, y a veces, lo lograba frente al grupo.

Una vez me empujó, después de realizarme una supuesta broma. Todo esto fue en frente de los otros estudiantes del curso. Hablé con él y delante de uno de sus acudientes, dije que entre los maestros y los alumnos deben existir una distancia, un respeto, una relación donde no caben las bromas sin consentimiento mutuo. Martelo después que hablé con su hermano, a veces se me acercaba y me preguntaba, si podía abrazarme.

Los otros estudiantes alertaron a Martelo, de la presencia mía. El joven se descolgó con pericia y bajó sin dificultad del techo interior del coliseo. Este año (2015) ya no le doy clases a Martelo, pero le hice saber al jovencito que eso no me impedía proceder para llamarle la atención, aplicarle la sanción y el correctivo pedagógico del caso.

Lo primero fue dejar por escrito los hechos. Describiendo la falta, la situación, el lugar y las condiciones que lo rodearon. También las acciones a seguir, como una ruta pedagógica de reparación. Dejé evidencia por escrito de lo que se me ocurrió hacer con Martelo:

Debía investigar de los riesgos de estar en las alturas sin protección adecuada. Debía realizar un trabajo por escrito y adjuntar una cartelera. Tendría que exponer delante de su grupo la falta que motivó la acción pedagógica, hablar para sus compañeros de lo que descubrió sobre el problema que investigó; también le exigí una reflexión del valor de la vida, frente a los objetos

materiales. Para realizar todo esto era un requisito *sine qua non* la presencia de su acudiente en el salón de clase.

En eso habíamos quedamos los dos. Fui clara con él, le entregué la citación y le hice énfasis que el día lunes, realizaríamos la acción pedagógica.

Se llegó el día lunes. Pregunté por él. Profesores y estudiantes no daba razón del joven. Lo seguí preguntando, ya entre sus amigos, no me daban razón. Hasta que encontré la oportunidad de averiguar con un compañero docente que estaba en clase con el grupo de Martelo y había venido hasta mi salón para hablar de algo conmigo. De inmediato confirme que Martelo estaba en clase con mi colega.

Lo mandé a llamar con sus propios amigos, aquellos que me habían negado momentos antes haberlo visto hoy en el salón y en el colegio. Martelo llegó con prontitud, su cara reflejaba el malestar de saber que la profesora que lo buscaba es algo obsesiva y que no se da por vencida con facilidad, cuando tiene a un estudiante entre ojos. Martelo lo sabe muy bien, ya la conoce, del año pasado (2014).

Por ejemplo, que traigan una tarea, un trabajo, al acudiente, que lleguen puntuales a las clases, que mejoren el aseo del salón, que dejen de desbaratar las sillas y rallarlas, que respeten a los docentes o que se mejoren las relaciones con ellos, o cualquier otro asunto que resulte.

Martelo intentó una explicación de porqué se me escondió durante todo el día. Le repliqué por la presencia de su acudiente. Él intentó una excusa, donde había contradicciones. Insistí, presioné y amenacé. Le dije que llamaría a su casa para hablar telefónicamente con su acudiente o alguien de la casa. Yo quería saber qué pasaba. Si Martelo mentía y “olvidó” contar lo sucedido en su casa. También quería saber qué había hecho con la citación que se le había entregado.

Estaba dispuesta a averiguarlo todo y hablar a su casa. Nunca había visto a Martelo tan minimizado. Su rostro se contrajo, sus ojos se apretaron, sus hombros se estiraron. Se me acercó tanto, que su cara casi tocaba con la mía.

Me manifestó quererme decir algo en privado, que ninguno de los otros jóvenes presentes en el salón y que ayudaban a realizar el aseo pudieran escuchar. Les pedí con amabilidad, a los otros chicos, que nos regalaran un poco de espacio y privacidad.

Martelo en tono grave me dice, que su acudiente, su señora madre, no puede venir al colegio porque “tiene casa por cárcel”. Le solicité cortésmente que no necesitaba más explicaciones. Respire hondo, volví a tomar el control de mis emociones, recobre mi papel esencial, el de educadora, el de pedagoga.

Haciéndome la “dura”, con voz un poco autoritaria, le dije que no había problema que su madre no pudiera venir al colegio, que yo necesitaba la presencia de cualquier persona mayor de edad que viviera con él. Me habló de un primo. Acepté, pero le pregunté por el papá. No me hizo buena cara. Acepté al primo sin más.

Le recordé que debía traer el trabajo y la cartelera. Me dijo que el trabajo lo haría en el cuaderno y que no le era posible traer una cartelera. Le pregunté qué le impedía traer la cartelera. Me dijo que no tenía materiales para hacerla.

No entendía, seguía yo como bruta. En mi mundo, una cartelera es económica, unos marcadores son baratos, una pegatina también, o una imagen impresa no es tan cara.

En el mundo de Martelo, las cosas son un poco diferentes. Me dijo que su papá se gasta toda la plata... y que no tiene para comprar los materiales que se necesitan para el trabajo que le exigí.

5.4.1. Las setenta y dos horas...

A quién pueda interesar:

En un modelo ideal de sociedad, el subsistema justicia y el subsistema educación debería conectar. Entre el aparato justicia y el sistema escolar deberían existir vasos comunicantes,

puntos de encuentro y dialogo especializado. Pero Colombia y no sólo ella, se aleja de este modelo ideal.

Me cuestiono hoy, esta mañana (2015), los derechos de los niños y adolescentes que tengo bajo mi tutoría. Si yo, como docente requiero la presencia de un acudiente de mis estudiantes, créanme, es una medida extrema, es un último recurso al que se le echa mano, para intentar modificar una situación compleja que se puede estar presentando con relación a los menores de edad.

Cuando una, como profesora, piensa en llamar a un acudiente, es una estrategia no tan agradable. Porque se supone que la docente y el estudiante, han explorado diversas formas y estrategias pedagógicas de persuasión. Que por no tener éxito, se cita al acudiente, no sólo por lo que representa para su acudido, también por las obligaciones legales de éste con el menor de edad.

No es un trabajo agradable, eso de mandar a llamar a los acudientes. La primera dificultad que se presenta para los docentes, es tener cómo contactarlos. Muchos estudiantes no tienen teléfono actualizado y a los estudiantes no les interesa facilitar el nuevo número. Muchos estudiantes no tienen teléfono fijo, sólo celular. Y el colegio no tiene como política un celular para que los docentes y directivos docentes lo puedan utilizar para estos menesteres. Las llamadas a celular, salen del teléfono personal de cada maestro.

Eso trae algunas consecuencias: primero que se me acaba el saldo del teléfono, segundo, que el número personal del celular del docente queda registrado en el otro celular. Y es común, porque ya me ha pasado, que te devuelvan la llamada en cualquier momento del día, cualquier día de la semana, incluyendo fines de semana, también a cualquier hora del día o la noche.

Te llaman a tu celular para ponerse al día del comportamiento de los acudidos y así evitar ir hasta el colegio y darles la cara a todos los docentes.

El acudiente de los escolares y menores de edad, radica su importancia *in situ*. Porque cuando se cita a un acudiente a presentarse al colegio, es porque ya se han agotado otras formas de comunicación y acuerdos a distancia, entre los docentes, estudiantes y acudientes.

Cuando una docente como yo, necesita que un acudiente venga al colegio, no es sólo capricho de la maestra. No es que la maestra quiera inventarse distractores en qué ocupar su “tiempo libre”, que por cierto, este último no existe para los docentes. Siempre un maestro de un colegio o una universidad, supongo, tiene cosas que hacer, lecturas que realizar, trabajos que revisar, cincos o unos que poner, fichas que llenar, formatos que entregar diligenciados, informes que elaborar y evidencias que inventar.

Pasa igual con los padres, madres de familia y acudientes en general. Todos somos personas muy ocupadas, preocupadas por llenar de sentido nuestras existencias unos y otros, realizando sus mejores esfuerzos por sobrevivir.

Para que a una persona privada de la libertad, se le conceda “el derecho” de salir a la calle por 72 horas, los Jueces de la República consideran algunas variables, como: el sitio de reclusión, el comportamiento, el porcentaje de la pena pagada, el grado de peligrosidad del recluso y los niveles de seguridad del centro penitenciario.

Para el caso de una persona en reclusión domiciliaria, como la señora madre del estudiante Martelo, ese derecho de las 72 horas resulta para ella en un asunto que debe ser considerado como un vacío legal.

Un juez que estudie una hipotética solicitud de una madre privada de la libertad en su domicilio, a su vez, acudiente de uno o varios de sus hijos, que esos hijos menores de edad sean considerados por la institución educativa con complejos y conflictivos problemas de rendimiento académico y comportamental. La juez o el juez, no tendrá en cuenta estas condiciones a la hora de analizar y tomar la decisión, si la persona privada de la libertad puede gozar de este derecho reconocido en la ley colombiana.

La juez o el juez, en el hipotético caso que presento, sólo verificará el tipo de centro penitenciario, el nivel de seguridad del mismo, el porcentaje de la pena pagada, que oscilará entre una mediana seguridad y de alta seguridad.

La juez o el juez de nuestro particular caso, determinará algunos conceptos al respecto para un domicilio. Un domicilio no es un centro penitenciario, no es una cárcel, aunque algunos “mortales” lo tengan como una prisión o una jaula.

Nuestros jueces del imaginado caso, no tendrán problema para ponerse de acuerdo en que una casa no tiene unas altas especificaciones de seguridad para un prisionero. La casa o el domicilio para pagar una pena restrictiva de la libertad no puede ser vista como una medida de descongestión de los “infiernos”, que llaman centros penitenciarios en Colombia, sino que también esta medida es vista como un privilegio, un regalo.

Muchos políticos, alcaldes, contratistas, rectores/as de universidades, hacen hasta lo imposible por tener “casa por cárcel”. Tener el domicilio por prisión, es una desventaja comparativa para disfrutar del “derecho” de las “setenta y dos horas”. Este derecho se considera más para otros reclusos, que están en condiciones diferentes de privación de la libertad.

Salir del “infierno” por “setenta y dos horas”, para algunos prisioneros es saberse que están vivos, que tienen posibilidades de resocialización, de volver a soñar. Para otros significa volver a delinquir, y actualizarse en su carrera delictiva.

El “derecho” de las “setenta y dos horas”, se va sofisticando, tanto, que se convierte, no en un derecho, sino en un privilegio.

Si la madre del estudiante Martelo, quisiera responder como acudiente, no lo podría hacer. Esto afectaría el derecho a la educación, al desarrollo integral, a la salud mental y física, al derecho a la vida misma de mi estudiante menor de 14 años. Porque si se sigue colgando del techo, muy, muy alto del coliseo, digamos que su vida correría peligro.

Las setenta y dos horas tienen un vacío legal para casos tan peculiares como el que expongo. Pero por más singular, de la situación extrema expuesta, es una realidad que actualmente enfrento como maestra con mi estudiante Martelo.

El único vacío importante para mí en este momento, es el que me produce la idea de una caída a tanta altura del techo del coliseo. Esta es una conducta repetitiva en Martelo. No es la primera vez que Martelo desafía la gravedad, por ello la acción pedagógica y necesariamente persuasiva de una conducta que pone en peligro su vida e integridad, también se convierte en acto espejo, en una acción modelo de imitar para los otros estudiantes.

5.5. La ira de Esteban.

El lunes fue un día especial, como todos en mi colegio, estaba en clase. Desde días anteriores había llamado mi atención el comportamiento de Esteban.

Él es un niño muy tierno, cariñoso, amable, respetuoso, pero de unos días para acá lo he visto muy furioso. Está irascible. No aguanta charla alguna de sus compañeros. Tampoco soporta mis llamados de atención y regaños, algunas veces. Por lo general, yo no tenía necesidad de repetir un llamado de atención a Esteban. Él “me copiaba” al instante, pero no sé, lo comencé a notar diferente.

Duré por lo menos tres semanas observando a Esteban y analizando su comportamiento y reacciones. Ese grupo donde está Esteban tiene una dinámica muy compleja para el manejo de la disciplina por parte de todos los docentes, hasta de los más experimentados y curtidos en la profesión. Lo hemos hablado entre los maestros y maestras que vamos a este grupo.

El lunes a la quinta hora de clase, cuando terminé mi hora con este grupo, le pedí a Esteban que se quedara un rato para hablar. Que yo necesitaba tratar un asunto con él en privado. Dije en privado porque un amigo suyo lo esperaba, así que el otro niño lo esperó fuera del salón. Siempre hablo con mis estudiantes con la puerta completamente abierta, esto con el fin de evitar malos entendidos.

Estando yo sentada en mi lugar de profesora, Esteban al frente, también sentado me observa con expectativa. Comienzo a decirle con voz suave, que hace días le notaba algo extraño. Le dije que siempre lo veía de mal humor y hasta agresivo. Que siempre lo veía con ganas de pegarle a sus compañeros. Que yo creía que él tenía una rabia contenida con alguien o por algo.

Mientras yo le hablaba a Esteban, sus ojos se llenaron de lágrimas. Tuvo dificultad para hablar. Por mi cabeza pasaban muchas cosas malas que le podían estar pasando a Esteban. El niño me dijo que por su casa robaban mucho y que algunas personas del barrio lo estaban inculcando. ¿Qué eso le daba mucha rabia?.

El niño me confesó que frecuentaba un grupo de jóvenes mayores que a veces cometían hurtos por el barrio y que también consumían droga. Esos jóvenes estaban siendo señalados por la comunidad. La comunidad buscó “ayuda” para solucionar esta problemática. Entonces todos esos jóvenes fueron amenazados.

Esteban aún no ha cometido hurto alguno y tampoco ha consumido droga alguna, pero como a veces sale de su casa y se acerca a este grupo, también le cayó la amenaza.

Esteban es un niño de 10 años, que es tierno, trata a todos con respeto, es amable, de buenas maneras, no tiene mal vocabulario, no hace maldades a los otros, sólo las “normales”.

No causa dolor a sus compañeros y compañeras, porque tengo estudiantes que disfrutan cuando lesionan físicamente, hieren, golpean, insultan, ridiculizan y hacen sufrir a los otros, los hacen llorar, pero Esteban no es así.

Estuve hablando con Esteban. Es lo único que puedo hacer. Hablarle, mostrarle un futuro amable, que le puede sonreír. Le dije que hiciera como si fuera un hongo. Le explique que yo a veces me siento y me convierto en un hongo. Viviendo y tratando de sobrevivir retirada de lo que yo creo me causa mal.

Le dije que uno como persona tiene que tomar decisiones en la vida. Le dije que él en este momento las tenía que tomar. Qué él todavía estaba muy joven, pero que ya las tenía que tomar. Que estaba en la capacidad de reconocer qué era lo bueno y lo malo. Qué era legal y qué era ilegal. Que podía elegir un camino para su vida desde ya.

Terminamos de hablar.

Sé que lograr algo positivo y de futuro con Esteban es casi que imposible. No tiene nada a su favor. Ni la familia, tampoco el contexto social, su situación socioeconómica. Nada.

Como factor protector sólo tiene a su colegio y a profesoras que como yo, le hablan, solo le hablan. Lo observan y se dan cuenta de la rabia de Esteban.

5.5.1. Ruta Pedagógica de Reparación.

“Nuestros pre-adolescentes están expuestos todo el tiempo a una “cultura del riesgo”. Esta cultura del riesgo se caracteriza por: el cultivo del cuerpo de "película", tanto en mujeres como en varones, con dietas repetidas y ejercicios violentos inadecuados para sus edades y que conducen a trastornos serios como la anorexia y bulimia; lesiones traumáticas de origen deportivo; "piques" automovilísticos con sus consecuentes accidentes y muertes; relaciones sexuales desprotegidas que llevan al embarazo temprano, enfermedades de transmisión sexual e infección de HIV; consumo de alcohol, cigarrillos y drogas pesadas, con sus consecuencias a corto, mediano y largo plazo. De por sí, se podría decir que existen numerosos factores en el universo adolescente que estarían disparando ciertas conductas de riesgo e influenciando, en parte, en algunas de las patologías más frecuentes de esta edad. Estos factores tendrían un origen tanto interno como externo y estarían implicados en ellos aspectos personales, familiares y sociales”. (Páramo, 2011, pág. 2)

En el caso de Martelo, pre-adolescente, también está expuesto a diferentes riesgos como los anteriormente descritos. Puntualmente, tiene a su madre en prisión domiciliaria y tiene problemas

disciplinarios en el colegio. Por otra parte, Esteban con 10 años está expuesto a ser reclutado por la banda de su barrio; y Correa, de 13 años, tiene a su madre en prisión intramuros y tiene un comportamiento vandálico y errático en el colegio, lo que le ha acarreado múltiples llamados de atención, anotaciones disciplinarias y suspensiones.

“Los factores comunes que determinan las conductas riesgosas de la juventud en alto riesgo, también han sido revisados por Florenzano Urzúa (1998), quien señala como más importantes la edad, expectativas educacionales y notas escolares, comportamiento general, influencia de los padres, calidad de la vida comunitaria, la calidad del sistema escolar y ciertas variables psicológicas (el diagnóstico de depresión, junto con el de estrés excesivo, es el que aparece más frecuentemente asociado con las diversas conductas de riesgo adolescente. También la autoestima baja es mencionada como predictor de las conductas problema (Páramo, 2011, pág. 2).

“Donas Burak (2001) hace una distinción entre factores de riesgo de "amplio espectro" y factores o conductas de riesgo que son "específicos para un daño". Entre los primeros encontramos: familia con pobres vínculos entre sus miembros; violencia intrafamiliar; baja autoestima; pertenecer a un grupo con conductas de riesgo; deserción escolar; proyecto de vida débil; locus de control externo; bajo nivel de resiliencia. Los factores o conductas de riesgo específico serían: portar un arma blanca; en la moto, no usar casco protector; tener hermana o amigas adolescentes embarazadas; consumir alcohol (emborracharse); ingesta excesiva de calorías; depresión”. (Páramo, 2011, pág. 2)

Que Martelo y Correa tengan a sus madres recluidas, sin poder prestarles la atención y el cuidado que requieren, puede tener implicaciones directas en sus comportamientos agresivos, ofensivos, arriesgados y violentos dentro del colegio. La pregunta que se me ocurre formular es y, ¿sus padres?, o, ¿el resto de su familia qué papel cumple en la protección, cuidado, educación y crianza de estos pre-adolescentes?.

El padre de Martelo nunca se presentó al colegio, pese a todas las solicitudes expresadas. El padre de Correa si se presentaba al colegio cuando se le requería, pero no tenía ninguna

autoridad, manejo, ni reconocimiento por parte del hijo. Esteban era de los tres el mejor comportado; sin embargo, se rodeada de otros estudiantes con problemas disciplinarios en el colegio.

Para estos tres jóvenes expuestos a una *cultura de riesgo*, el colegio se convierte en un factor de protección de amplio espectro para ellos como individuos y su proyecto de vida: Algunos autores, entre ellos (Páramo, 2011, pág. 3)plantea que:

“Existen dos tipos de *factores protectores*, para explicarlo se basa en Donas Burak, quien los describe de la siguiente manera: *de amplio espectro*, o sea, indicativos de mayor probabilidad de conductas protectoras que favorecen el no acontecer de daños o riesgos; y *factores protectores específicos* a ciertas conductas de riesgo. Dentro de los *factores de amplio espectro*, nombra: familia contenedora, con buena comunicación interpersonal; alta autoestima; proyecto de vida elaborado fuertemente internalizado; locus de control interno bien establecido; sentido de la vida elaborado; permanecer en el sistema educativo formal y un alto nivel de resiliencia. Como *factores protectores específicos*, encontramos: el uso de cinturón de seguridad (que reduce o evita accidentes automovilísticos); no tener relaciones sexuales, o tenerlas con uso de preservativo (que reduce o evita el embarazo, ETS, Sida); y no fumar (reduce o evita el cáncer de pulmón y enfisema)”.

Las acciones preventivas para contrarrestar la vulnerabilidad de los jóvenes ante los factores de riesgo implican esfuerzos múltiples desde diferentes sectores y estamentos, donde las familias, los profesores y el personal de apoyo institucional juegan un papel de suma importancia. La integralidad y complementariedad de las acciones será definitiva para estos jóvenes.

“Donas Burak (2001) considera que el abordaje preventivo debe hacerse desde el marco de acciones que cumplan con ciertos requisitos fundamentales: el objetivo debe ser el desarrollo humano en los adolescentes; las acciones deben ser intersectoriales; la salud debe ser vista desde el concepto de la integralidad; la atención debe ser multidisciplinaria; debe existir un amplio ámbito para la participación social y en salud de los adolescentes y debe existir una amplia participación de padres y profesores”.(Páramo, 2011, pág. 3)

5.6. El deshago de Fernando.

Hoy miraré diferente a uno de mis estudiantes.

Ayer entregamos refuerzos o planes de mejoramiento del tercer período. Una mamá que trabaja por temporadas y que le queda imposible pedir permisos, no sé cómo hizo, pero se presentó a las 6:30 p.m. en el colegio. Por lo general siempre llega a su casa a las 10 p.m. Yo estaba de salida, fue un día muy intenso, atendiendo a padres de familia, corrijo a "padres", No, sólo a madres de familia que venían a reclamar los refuerzos de sus acudidos. La señora madre de uno de mis estudiantes "plaguitas" de un quinto de primaria, me habló sobre que su hijo cuando llega a la casa, de repente lloraba y lloraba. El niño no da explicación alguna por su llanto. Mantiene la mirada perdida, está como ausente. La joven madre trabajadora me contó que mi estudiante cuando estaba en tercero de primaria, con una edad, le calculo yo de 8 años, se intentó ahorcar.

La madre buscó ayuda y logró unas citas con psicólogo o psiquiatra, le diagnosticaron una depresión muy severa a su hijo de 8 años. Mi estudiante en su casa, se mantiene muy callado, la mirada pérdida, llora sin motivo alguno, vive enamorado de un papá que no vive con él, su padre biológico no lo llama, no lo visita, no se preocupa por él, se encuentran en la calle y a veces el padre ni lo saluda o le habla.

Pero mi estudiante en mi clase, no en otras clases, JODE, Jode, Jode. En mis clases este niño que debe tener 9 o 10 años se desahoga y lo hace con todas las ganas. Le daré una reinterpretación al comportamiento de mi pequeño travieso. Qué alegría me da saber, que este estudiante se desahoga en mi clase, así me ponga el salón patas arriba, pienso que se siente tan bien en mi clase que saca todo lo que tiene represado en su ser, en su alma, su rabia, sus tristezas, sus angustias, sus frustraciones.

Miraré con otros ojos a mi Fernando.

5.6.1. Ruta Pedagógica de Reparación.

Fernando a la edad de 8 años tuvo una tentativa de suicidio. Fue un día el tema de conversación entre la madre y la profesora de Fernando. Ambas buscábamos razones para entender dicho evento y fue cuando entró en la discusión que sosteníamos el tema sobre el papá de Fernando y su displicencia con el niño.

Es difícil hablar de suicidio y más si se trata de niños. “Así mismo, debe resaltarse que el suicidio ha sido abordado desde múltiples teorías y modelos que pueden agruparse en sociológicos, psicológicos y biológicos. La controversia e imposibilidad de establecer posiciones concluyentes con respecto al suicidio en niños se explica por las bajas tasas en la presentación de este fenómeno en la población infantil hasta hace pocas décadas. Es así que el alarmante comportamiento epidemiológico del suicidio en niños durante los últimos quince años explica la necesidad de conocer y reconocer el fenómeno, lo que implica el desarrollo de investigaciones al respecto...” (Espinosa, Barrera Lora, Ordóñez Rodríguez, & Peña Ayala, 2006, pág. 42)

Los padres de Fernando se separaron cuando él todavía estaba muy pequeño, se presentaba rechazo abierto por parte del padre hacia el niño, al igual que una denotada falta de atención y de afecto. Fernando estando en su casa lloraba de repente y sin motivo evidente. La madre muy preocupada relaciona este comportamiento con el padre de Fernando. Él expresó a su madre que en dos oportunidades se encontró en la calle a su papá y este lo ignoró y no lo saludó ni le habló.

“Al respecto, el modelo de estrés sostiene que los síntomas depresivos en los niños se producen como una reacción a los problemas familiares, tales como agresión parental, disciplina punitiva y discordia entre los padres. También se han detectado actitudes inadecuadas, como el rechazo por parte de familiares de los niños con depresión, de modo que es difícil determinar si el estresor produce la enfermedad o la enfermedad actúa como estresor”. (Shaffer & Pfeffer, 2001)

El cambio de la edad mínima legal para beber alcohol, procurar el no acceso a armas de fuego por parte de jóvenes, las líneas telefónicas de atención al suicidio, los programas de la escuela que buscan sensibilizar acerca del suicidio y generar mayor apertura de los escolares, no

se han comportado como se esperaba para persuadir y reducir los comportamientos suicidas y la búsqueda de ayuda.

Es indiscutible que Fernando y otros niños y adolescentes como él, que presentan estos problemas emocionales requieren de mayor diálogo y atención por parte de sus padres; al igual que cuidados especializados para tratar la depresión o síntomas asociados a ella.

5.7. Daniel el niño adulto.

Daniel es un niño adulto, por sus maneras, actitud hacia los demás compañeros y otros jóvenes y con nosotros los docentes. Siempre está desafiando a todo el mundo con su lenguaje y modales. El mismo día, en que a todo pulmón grito en el salón: “Marcela se cansó de mamar y silbar”, ese mismo día, le recordó la mamacita a un compañero docente. Pasó el resto del día en Coordinación.

Es recurrente verlo involucrado en peleas con sus mismos compañeros o con jóvenes de otros grados y niveles de escolaridad. Siempre llega tarde al salón, 10, 15, 20 minutos tarde, o simplemente no entra. Como es de esperarse, su rendimiento académico es deplorable, ha perdido nueve áreas este tercer período y han sido igual los periodos anteriores. Parece que no le importara.

Le da dificultad concentrarse en una tarea específica, camina por todo el salón, interrumpe y molesta el trabajo de los demás compañeros, hace burlas y comentarios subidos de tono, busca como sea distraer a los demás con juegos, chanzas o cualquier actividad que genere ruido, desorden, indisciplina.

Desde el principio del año su comportamiento logró llamar mi atención y generé en mi mente toda clase de hipótesis que me ayudaran a entender su comportamiento y capturar su interés. Pero qué lejos estaba yo de la verdad. Se me ocurrió un día poner el tema en la sala de profesores, en una de esas pausas que hacemos, cuando no tenemos asignada “la vigilancia” en

descanso; fue así como logré enterarme que Daniel es un chico que trabaja haciendo piruetas y vendiendo chucherías en los semáforos de alguna parte de la ciudad.

Por lo tanto, uno comprende que es un niño que está permeado por el ambiente de la calle, de las condiciones extremas del trabajo informal y de la interacción con todo tipo de personas que se pueden encontrar en la calle. Un espacio hostil para todos y lleno de peligros para un niño de 11 ó 12 años que es la edad que debía tener en el año 2015.

¿Cómo nosotros los educadores logramos interesar y propiciar aprendizajes para chicos así?, ¿cómo podemos construir conocimientos que sean de utilidad?, ¿cuál es el sistema escolar que se necesita para prevenir el trabajo infantil y la explotación y retener los niños y niñas de la calle?

5.8. Santos lleva una vida dulce.

Cuando retomé la actividad laboral en el colegio (septiembre de 2015), sentí fuertes emociones. Todas venían de parte de mis estudiantes. Muchos se alegraron de verme de nuevo y así me lo demostraron. A muchos les hice falta, me lo manifestaron con sus expresiones de cariño, con detalles, con cartas muy inspiradas de su parte, con guirnaldas pegadas del tablero y un letrero de bienvenida.

En una clase observé movimientos extraños en un grupo de estudiantes. Esos estudiantes notaron que los observaba y se dispersaron. Me acerqué y le hablé directamente a Santos. "Muchacho, sabes que en el colegio no están permitidas las ventas. El Manual de Convivencia lo prohíbe. Si vas a vender debes buscar una autorización especial de Rectoría". Mi estudiante me dijo que a principio del año (2015) cuando vendía, lo hacía porque en su casa había muy poca comida.

Retrocedí el casete de mi memoria: al principio de año se presentaba un tráfico muy alto de chicles, dulces de todo tipo dentro del salón y en especial en mis clases. Las envolturas de las

golosinas se acumulaban debajo de las sillas de salón. Mis clases terminaban sepultadas sobre mucha basura. Comencé por pelear con Santos, le hice anotaciones, le prohibí vender en el salón y a los otros comprar.

El primer período académico perdí esa pelea contra la venta de dulces en mis clases. Parece que hubo otro docente que se quejó y no fue tan paciente como yo.

Santos no volvió a vender, por lo menos dentro del salón. Ahora que vuelvo me encuentro de nuevo con todo esto. Santos llega a mi clase y sin ningún pudor me muestra una bolsada de bombones cuando termina mi clase. Luego en el patio de recreo veo muchas bocas azules y dientes negros, todos con el mismo bombón.

Antes de terminar el descanso, llega Santos y me muestra muchos billetes y me dice que ha vendido toda la bolsa de dulces que trajo y que había ido donde el señor rector para pedir autorización para vender. Un compañero suyo que llegó donde estábamos ambos, metió la cucharada y dijo que en la casa de Santos no tienen con qué pagar los servicios.

No me gusta que Santos venda dulces en el colegio. Conozco a su mamá. Es una mujer joven y que aparenta buena salud. Tiene otro hijo pequeño. No me parece bien que la mamá utilice a su hijo, a Santos, para que contribuya económicamente. Santos tiene más o menos 10 años. Tiene un desempeño académico regular y sé que le puede ir mejor, si no está preocupado por estar vendiendo.

Creo que hay familias que utilizan y explotan a sus propios hijos para que traigan dinero a las casas. La madre de este estudiante es joven y todavía puede trabajar y ser ella la responsable por la economía familiar. Lo más probable es que estas mujeres no tengan el apoyo del padre de sus hijos o de un compañero, o puede que sí y que todos los adultos se aprovechen y descarguen su responsabilidad de manutención en sus críos.

5.8.1. Ruta Pedagógica de Reparación.

Los investigadores y funcionarios encargados de diseñar programas y políticas públicas respecto al trabajo infantil han incrementado su atención en la última década hacia éste, no siendo un fenómeno de reciente aparición. El trabajo infantil es un problema manifiesto entre los países en desarrollo y también se presenta en menor grado en países desarrollados.

¿Qué significa que Daniel y Santos, siendo niños trabajen en un país como Colombia? Podemos considerar inicialmente dos aspectos que esta problemática nos plantea: los beneficios inmediatos del trabajo infantil y los costos de largo plazo que niños estén en el mercado laboral.

Daniel es un pre-adolescente con un rendimiento académico bajo muy bajo y con un comportamiento disciplinario con múltiples compromisos pedagógicos que ha incumplido, uno tras otro. Santos muestra mejor desempeño académico y disciplinario, pero estoy segura que puede desarrollar mucho más su potencial, si se dedicara un poco más al estudio.

El trabajo infantil tiene como consecuencia la reducción de escolaridad y por ende, la reducción de ingresos futuros (en contraposición al trabajo que no interfiere con la asistencia escolar y que además puede considerarse como un componente importante de la crianza de los niños, por ejemplo, trabajo limitado en el hogar). (Bernal & Cardenas, 2006, pág. 1).

Que trabajen Daniel y Santos está afectando el desarrollo de sus capacidades cognitivas, intelectuales, deportivas, éticas y estéticas. Peligra notablemente su promoción escolar, lo que deriva en un rezago con respecto de sus pares y de los indicadores de logro para alcanzar los requisitos mínimos para ascender en el sistema escolar colombiano, perdiendo a futuro mejores oportunidades de educación y de tener un trabajo cualificado y mejor remunerado. Una educación limitada en los pre-adolescentes conducirá a tener a futuro unos jóvenes y sus familias más vulnerables, a no romper el círculo de la pobreza.

La Organización Internacional del Trabajo (OIT, 2015) estimó que alrededor de 210 millones de niños entre los 5 y los 14 años de edad trabajaron en el año 2001, aproximadamente la mitad de los de tiempo completo. Esto implica que aproximadamente uno de cada diez niños en el mundo trabajó jornadas laborales completas. (Bernal & Cardenas, 2006, pág. 2)

Los desafíos que enfrentan los jóvenes en busca de un trabajo decente están estrictamente relacionados con la eliminación del trabajo infantil en el primer ciclo de vida, para que así logremos garantizar un trabajo digno para todos. El Informe Mundial de 2015 sobre el trabajo infantil, “Allanar el camino hacia el trabajo decente para los jóvenes”(OIT, 2015); plantea: no será posible lograr el trabajo decente para todos, probablemente uno de los principales Objetivos de Desarrollo Sostenible para después de 2015, si no se elimina el trabajo infantil y se pone fin al déficit de trabajo decente que afecta a los jóvenes.

6. Lo narrado, lo aprendido, lo soñado.

Que Jeison tenga una apariencia deslucida y su cuerpo denote problemas en su crecimiento y desarrollo...

Que Andrés sea enano, negro y haya pasado por el abandono de su familia...

Que Correa sea un niño con un desarrollo emocional, psicológico y sexual no acorde para un pre-adolescente en su edad...

Que Martelo arriesgue su vida por rescatar un balón de lo más alto del coliseo...

Que Esteban y Fernando desahoguen su ira en sus compañeros y en el mobiliario de la escuela por esa falta de afecto del padre en uno y la falta de atención y cuidado de su familia en el otro...

Que Daniel y Santos tengan que trabajar para mantenerse a sí mismos y a sus familias comprometiendo su logro escolar y su permanencia dentro del sistema educativo...

Las razones personales pueden ser en Jeison buscar una forma de sublimar el hambre y la pobreza extrema en la que vive a través de su negativa para estudiar lo del currículo y su afirmación de la vida con sus poesías.

En Andrés pudo ser la capacidad de resiliencia y sobreponerse a sus condicionantes de vida a través del estudio.

En Correa su comportamiento pudo ser una manera de oponerse al sentimiento de vergüenza de tener a una madre delincuente y encarcelada y a un padre que abusó de su hermana, aprovechando la ausencia materna y su adicción al alcohol.

En Esteban y Fernando pudo ser una forma de canalizar su frustración y de llamar la atención de la familia y de los adultos en general.

Daniel y Santos no tuvieron elección, tuvieron que trabajar sin otra opción, debían contribuir con la manutención de la familia.

Las razones sociales y políticas están soportadas en el artículo 44 de la Constitución Política de Colombia, que reza: *“Son derechos fundamentales de los niños: la vida, la integridad física, la salud, la seguridad social, la alimentación equilibrada, su nombre y nacionalidad, tener una familia y no ser separada de ella, el cuidado y el amor, la educación y la cultura, la recreación y la libre expresión de su opinión”*.

¿Si en Colombia existe como principios de los derechos de los niños, niñas y adolescentes la protección integral, el interés superior, la corresponsabilidad y la perspectiva de género, por qué aún persisten problemas como los antes mencionados?

Niños que trabajan, niños que llegan a adolescentes y adultos sin ser adoptados, jóvenes que mueren por falta de un trasplante, niños que son reclutados en los barrios por bandas delincuenciales, un infante con ganas de quitarse la vida ahorcándose y otro colgado de lo más alto de un edificio, niños que tienen a su madre privada de la libertad y son totalmente descuidados por su familia.

¿Dónde está la oferta cultural y deportiva en los barrios?, ¿dónde está la policía de infancia y adolescencia?, ¿por qué no funciona bien Bienestar Familiar?, ¿qué pasa con el papel de la escuela?, ¿por qué la familia no asume sus responsabilidades?, ¿y el Estado por qué no hace valer los principios de protección integral que trata de “reconocer a los niños, niñas y adolescentes como sujetos de derechos y garantizar que se cumplan(ICBF, s.f.)”??. Cuando aplica el interés

superior, “los derechos de los niños, niñas y adolescentes son los más importantes” (ICBF, s.f.); y qué podemos decir de la corresponsabilidad, donde “la familia, la sociedad y el Estado son todos responsables de cuidar y proteger a los niños, niñas y adolescentes”(ICBF, s.f.) Y la perspectiva de género como principio, donde se habla de “niño, niña y adolescente, y se tienen en cuenta diferencias de edad, culturales y psicológicas”(ICBF, s.f.).

Todo este bloque de constitucionalidad referido a los niños, niñas y adolescentes queda en la obsolescencia, parece que no funcionara cuando profundizamos un poco en los casos citados. ¿Qué debe pasar en Colombia, en el Estado, en las instituciones y en la familia para que los niños, niñas y adolescentes sean realmente sujetos de derechos y tengan una existencia alejada de los abusos, de la pobreza, de las violaciones a los derechos humanos?. Para que tengan una familia y ésta su vez se haga responsable de sus hijos, les provean cuidados, amor, salud, alimentación adecuada, protección y educación.

Para que el sistema educativo no expulse a los niños, niñas y adolescentes, que sea todo lo contrario, que la escuela acoja al menor y le brinde todas las posibilidades y herramientas para que éste alcance las competencias no solo básicas sino especializadas para lograr la promoción entendiendo su entorno y su papel en el mundo. Cualificarlo para elegir una vocación o un arte que le dé sentido a su existencia y que pueda recrear el mundo, volverlo a inventar, explicarlo, entenderlo, reinventarlo.

¿Qué clase de educación se necesita para desarrollar esta tarea? ¿Cuáles serían sus maestros? El docente que muy amablemente invita a sus pupilos a repetir y repetir; a dictar y escribir lo que ya está escrito por otros; los que siguen indicando que el agua es azul en un paisaje, las hojas verdes y el sol amarillo. No, quizás ese no sea el maestro que busco, el que se requiere para una educación distinta.

El maestro sentipensante puede ser el indicado. Aquel maestro que siente pensando y piensa sintiendo. Aquel que tiene una mirada local-global-local (Glocal). Aquél que se asoma al pasado para entender el presente e inventarse el futuro. El que escucha con el corazón. El que se identifica con los problemas de los estudiantes e inventa formas, posibilidades de soluciones a los mismos. Tiene la mirada puesta en el contexto para transformarlo y hacerlo más habitable.

El que tiene un alto nivel de compromiso con su comunidad educativa. Aquél que se mantiene actualizado, se hace preguntas, es inquieto, curioso, creativo y sabe cómo invitar a otros para trabajar conjuntamente. Resumiendo, es aquella persona que posee tacto y empatía en las relaciones con sus semejantes.

CAPÍTULO IV.

7. Ambientes de inclusión y exclusión identificados a partir de la experiencia en la relación maestra-estudiante

En el capítulo final nos encontramos de frente con la idea de una pedagogía sentipensante y la del maestro comprometido, para luego leer el papel de la memoria en una escuela excluyente e incluyente. Logramos obtener una lectura de ciudad, visitando algunos datos pertinentes a la calidad y eficiencia de la educación y al logro escolar. Se concluye proponiendo una dicotomía entre la educación como derecho y la educación en derechos.

7.1. La pedagogía sentipensante y los ambientes de inclusión y exclusión en la escuela.

El conocimiento es para transformar y el saber para hallar rumbos.

Orlando Fals Borda

El compromiso como docente es muy alto. Está invitado a ser parte de una comunidad. A mí, en mi papel de maestra y socióloga investigadora me resultó una doble filiación con mis estudiantes y la comunidad educativa a la que pertenecía.

La investigación resulta vacía sino se compromete con aquello que se pretende comprender. Porque pronto ha de elegir ante una realidad en disputa permanente y definir una valoración ante un mundo de desequilibrios, que exige cambios para alcanzar la igualdad y la justicia social. (Borda, 2017).

Debía ser capaz de romper con las ciencias sociales clásicas y coloniales como mis antecesores más inmediatos lo hicieron y tener la capacidad de actuar con el corazón, pero usando la cabeza como lo diría el sociólogo barranquillero Orlando Fals Borda en su historia doble de La Costa.

En el papel de profesora investigadora comprometida, no me permitía ubicarme ni por fuera ni delante de mi comunidad educativa. Debía estar en medio de ellos y ellas. Compartir mis

hallazgos más primarios con mis compañeros docentes y con el personal de apoyo institucional. Debí pasar por presiones y comentarios malintencionados.

Con lo que cada día me daba más cuenta de la importancia de mi trabajo y de los alcances y la potencia que podía tener la narrativa, la observación participante, el lenguaje sentipensante y el diálogo. “La ciencia del investigador es sólo un medio por el cual los pueblos afloran su pasado y clarifican su presente.”(Borda, 2017)

“Enseñar exige saber escuchar, porque enseñar sin diálogo es educar para la opresión”, (Freire, 2017). Para la construcción de las narrativas debía conocer más a ese estudiante, debía hablar con él acerca de sus condiciones de vida y observar en qué condiciones llegaba al colegio. Qué traía (imaginarios, significados, preconceptos, usos y costumbres) de su casa a la escuela y qué condiciones físico-cognitivas tenía de acuerdo a mi área de especialidad.

Fue un proceso de aprendizaje en doble vía, donde ambos (estudiante- docente) hablábamos de cosas en común y curiosidades que teníamos. “La educación puede ser cómplice de la desigualdad, de la deshumanización y del sufrimiento”. (Freire, 2017). La educación como una práctica de la libertad debe conducir a la realización de sujetos de derechos y críticos del *statu quo*, donde el individuo pase a un estado de autoconciencia de sí mismo y de los demás. Donde sienta solidaridad con las causas comunes que lo aquejan y lo envuelven en su cotidianidad.

7.1.1. La memoria y el papel de la escuela en escenarios de inclusión y exclusión.

7.1.1.1. Algunas anotaciones sobre la memoria.

La memoria tiene que ver con la fiabilidad, con la verdad. Pero se presenta una paradoja la constitución de una aporía, con respecto a la fiabilidad en la memoria: está en la relación entre presencia y ausencia. ”El recuerdo implica la presencia de una cosa que está ausente... y hay dos tipos de ausencia: por una parte, la ausencia de lo irreal, lo imaginado, lo fantástico, la utopía – aquellas vasta región de lo irreal-, y por la otra, la ausencia del pasado, que es una ausencia muy

especial, ya que es la ausencia de lo anterior, de aquello que existió antes (Ricoeur, 1998). Ambas formas de ausencia se superponen y se imbrican entre sí. Dado que nuestros recuerdos se presentan en forma de imágenes, es difícil prescindir una forma de ausencia de la otra, la imaginada de la anterior. Se presenta una constante tensión entre el campo de lo irreal en nuestra memoria, con el del pasado que a veces se ve arrastrado por el primero.

Teniendo en cuenta estos peligros para la memoria, acudimos a la “ambición verista de la memoria, su relación fundamental con la verdad de aquello que ya no es, pero que fue antes”. Le reprochamos a la memoria su condición de fiabilidad, de verdad. Pero estamos reconociendo así mismo la fiabilidad en ella. Hay dos estudios de dicha ambición verista y son, uno, el testimonio, y dos, el documento. El testimonio nos acerca a la memoria, mientras que con el documento a la historia. El testimonio presenta gran interés al derecho, la historia y a la vida cotidiana. El documento va más allá entre la memoria y el testimonio mediado por la escritura. Es un paso de la memoria individual a la memoria colectiva.

Lo que consideramos hoy en día como histórico, depende cada vez menos de la competencia de los propios historiadores y más de aquellos que producen y difunden informaciones. Podemos decir que hoy los historiadores se encuentran con menos documentos y con más testimonios e interpretaciones. La historia es la representación de la vida colectiva, la memoria representa a individuos y, o sociedades tradicionales estando supeditada a la historia. “hoy estamos presos en la historia como construcción social, y nos resulta cada vez más difícil conservar nuestra memoria y referirnos a ella” (Touraine, 1998, pág. 200).

Nuestro deber con la memoria es buscar en ella la experiencia de vida personal y colectiva, las voces anónimas que han callado por la represión y la censura. Por ejemplo, “los sociólogos y los historiadores han transformado en análisis sociales la memoria de las mujeres que estaba reprimida por el discurso de la sociedad misma” (Touraine, 1998, pág. 200). La memoria colectiva persiste y lucha por emerger a las representaciones ideadas e impuestas por la historia.

La memoria es un instrumento que da identidad al actor social, volviéndolo sujeto de la historia. La memoria tiene tendencia más al porvenir que al pasado.

“La memoria triunfa siempre, porque es muy difícil olvidar. Desde los albores de la antigua Grecia hasta la época barroca, la gente se preocupó de desarrollar la mnemotecnia, el arte de la memoria”(Eco, 1998, pág. 183), y desde entonces vino la pregunta si también había una técnica para olvidar. Según los expertos en la memoria se olvida por varias causas: por enfermedad, por trepanación cerebral, por represión, por ebriedad, por accidente. Se han intentado técnicas para olvidar, pero ninguna ha triunfado, existe una mecánica individual que nos impide olvidar. En el caso de la memoria colectiva esta ha sido delegada a las formas de historiadores, archiveros, periodistas que pueden elegir entre el silencio, la reticencia y la censura.

Para la memoria colectiva, mucha de su información reposa en los archivos, donde estos no alcanzan a llegar hasta el cuerpo social. Encubriéndose un bloqueo de la memoria a las bases sociales. Los jóvenes presentan entonces una noción imprecisa del pasado. También el exceso de información y la incapacidad de saberla almacenar en su mente facilita que el pasado se vaya diluyendo en las mentes febriles de los jóvenes.

7.1.2. La memoria y la escuela.

¿Qué implicaciones tiene el asumir “la memoria como pluralidad histórica, como reclamo de enunciación y como disposición permanente a la deconstrucción” en la escuela?(Agudelo, 2010).

Lo anterior nos permite sugerir que la escuela es un espacio de resonancia de múltiples voces, que piden presencia de diferentes formas, que hay que saber leer e interpretar. Una forma de muchas en la escuela, es abrir los espacios de inclusión a la comunidad educativa, precisamente dejando que la memoria se despliegue, se configure y reconfigure permanentemente, con los aportes de sus asociados, con otras voces diferentes a la memoria oficial.

En la medida en que se dan los procesos de subjetivación en la escuela, los individuos van autoconfigurándose en sujetos de derechos. Mientras más profunda sea la subjetivación en el

individuo más cerca está de ser una persona que goce de los procesos de inclusión; y mientras más superficial sea la subjetivación en él, más alejado y proclive será de exclusión.

La escuela no es inclusiva *per se*. Se denota una capacidad limitada de instalar el conjunto de garantías y derechos constitucionales, que deben ser constantemente reclamados, defendidos y protegidos. Es permanente la tensión entre el papel de escuela y la garantía de derechos.

“... en el recuerdo y las formas como habita la memoria encontramos los sentidos para construir subjetividad y acción colectiva; de ahí que en los materiales del recuerdo que provee la escuela podríamos hallar las compresiones de la configuración social de cada época”, (Agudelo, 2010). La escuela jerarquiza los recuerdos, escalafona los hechos y valora las imágenes, según los intereses oficiales, dándoles un valor y un lugar dentro de la memoria.

En la medida en que los recuerdos, los hechos y las imágenes son invisibilizadas o borradas de la memoria y no se le dan un lugar destacado en la historia, también se está conteniendo la acción colectiva y los procesos de subjetivación política. En la actualidad la pedagogía ha reforzado los procesos de individualización resistiendo los cambios hacia la subjetivación. Prometiendo que con alcanzar unos estándares básicos lograrán tener las competencias necesarias para aportar al desarrollo del país y a su transformación como individuos no como sujetos de derechos y deberes.

Foucault plantea que:

La subjetivación permite a los individuos efectuar, por cuenta propia o con la ayuda de los otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, pensamientos, conducta o cualquier otra forma de ser, obteniendo así una transformación de sí mismos, con el fin de alcanzar cierto grado de felicidad, pureza, sabiduría o inmortalidad; en pocas palabras se trataría del modo en que un individuo actúa sobre sí mismo. (Foucault, 1996)

Cuestionar lo que se enseña en la escuela y lo que la escuela aporta a la sociedad es legítimo y necesario. Esto se logra por medio de procesos de subjetivación y de acción política,

donde tenga cabida una memoria plural y diversa, apartándonos de la individualización y exigiendo la participación crítica de la comunidad educativa.

Pero esta fuerza transformadora y legitimadora de cambios, choca con procesos clientelistas y corruptos, que buscan apropiarse de los recursos de la educación y del capital social para manejarlo de acuerdo con sus intereses económicos y partidistas.

7.2. Algunas relaciones de inclusión y exclusión en la educación básica y media en la ciudad de Medellín.

Me pregunto si las 60 personas que fueron asesinadas en el mes de julio del año en curso (2017), en la ciudad de Medellín, hayan suscitado muchas reflexiones en las aulas de clase de las instituciones oficiales. Del porqué de tanta violencia, de las razones, si es que las hay, para justificar la violencia y el homicidio en la ciudad. En el mes siguiente (agosto) fueron 52 los asesinatos, (Restrepo, 2017) y puedo asegurar que seguimos dando igual las clases de sociales, hablando de las capitales y nombrando sus países, de las competencias ciudadanas sin meterle carne y hueso a esos contenidos.

En el informe de Calidad de Vida Medellín 2016, publicado por “Medellín cómo vamos”, basándose en un Indicador Multidimensional de Condiciones de Vida entre las comunas, aparece como resultado “la tendencia descendente de las brechas entre comunas, que aunadas a la reducción de la desigualdad por ingresos muestran un panorama positivo en materia de mayor equidad en condiciones de vida en Medellín”.

¿Entre los aspectos anteriormente señalados cuál es su impacto en la escuela? ¿Cómo inciden en la relación entre escolares y en el proceso de aprendizaje?.

Colombia está entre los países más desiguales de América Latina y Medellín es la ciudad más desigual de Colombia. La brecha de desigualdad se puede evidenciar más patentemente entre el Norte y el Sur de la ciudad. Desde la Carrera 50 que corresponde a Colombia, se transfigura un cambio en el paisaje del comercio, la educación, la vivienda.

Los comercios de menor cuantía e inversión se ubican de la Calle Colombia hacia el Norte, igual pasa con las universidades y colegios más prestigiosos y la finca raíz, con algunas excepciones. La población más pobre está ubicada más al Norte de la ciudad con excepciones al sur occidente.

En 2016, la inversión pública en educación siguió ocupando el primer lugar en el total de la inversión municipal con un 30,3% y un poco más del billón de pesos. En inversión *per cápita*, en relación con las más importantes ciudades del país, Medellín ocupó el segundo lugar, detrás de Barranquilla, con una inversión de \$417.812, por debajo casi en \$60.000 en relación con Barranquilla. (Medellín, 2016- 2017, pág. 29)

Un aspecto importante que incide directamente en el cierre de la brecha de desigualdad entre comunas y el resto de la ciudad es la inversión directa en educación. Se observa en los últimos años un incremento de la inversión en educación dentro del presupuesto total del Municipio de Medellín.

Las coberturas, tanto brutas como netas, prosiguieron la tendencia descendente de los últimos años. En 2016, lo único destacable fue que la cobertura neta en media permaneció estable, mientras la bruta aumentó levemente pasando de 75,4% a 76%, logrando consolidar el único nivel -entre transición y media- que logró aumentar la cobertura en el periodo 2008-2016. El nivel de transición es donde se presentó el mayor retroceso, no logrando coberturas del 100% en ninguno de los casos, a 2016 se ubicaron en 75.9% la neta y 88.6% la bruta... Existen otras variables que preocupan en el universo de elementos que inciden en el logro escolar como: en cuanto a la eficiencia interna, el nivel de básica secundaria muestra los mayores desafíos con las más altas tasas de repitencia, deserción y extra edad... La repitencia, la deserción y la extra edad son algunos de los principales problemas que debe afrontar la educación oficial en la básica y media en la ciudad. Las tasas de deserción y extraedad permanecieron estables para el año 2016; la tasa de deserción paso de 3,3 a 3,4 % y la de extraedad permaneció en 5,6%; pero en la de repitencia se presentó un aumento importante pasando de 1,9% a 3,7%. (Medellín, 2016- 2017)

En cuanto a los resultados en pruebas estandarizadas, las Pruebas Saber Quinto y Noveno, aumentó la participación de estudiantes que obtuvieron una clasificación entre satisfactorio y avanzado en tres de las cuatro pruebas. La excepción fue matemáticas para el Quinto Grado donde la participación en dichas categorías no varió entre 2009 y 2016. En el segundo caso, los puntajes promedios en las pruebas de Ciencias, Lenguaje y Matemáticas aumentaron 6,4%, 5,4% y 5,2%, respectivamente, entre 2009 y 2015. (Medellín, 2016- 2017, pág. 30)

Tanto para las Pruebas Saber cómo para las para las Pruebas PISA se denota una mejora que fue mayor para los colegios oficiales, disminuyendo la diferencia frente a los privados.

Dentro de la nueva agenda de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, el cuarto objetivo que hace referencia a la educación de calidad, propone “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”, (Naciones Unidas, 2017). En el marco de los objetivos se identifican aspectos que han mejorado para una educación de calidad como: el acceso a la educación a todos los niveles, el incremento en las tasas de escolarización sobre todo en mujeres y niñas y el aumento en el nivel mínimo de alfabetismo.

Como retos para la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, está la consecución de la educación universal. Se ha alcanzado igualdad entre la educación de niños y niñas en la educación primaria, pero pocos países lo han alcanzado a todos los niveles.

Las cuestiones relacionadas con la igualdad constituyen un desafío importante en la educación, según una evaluación reciente. En todos los países sobre los que hay datos, los niños del 20% de los hogares más ricos lograban mayores niveles de competencia en lectura al final de la educación primaria y el primer ciclo de la secundaria que los niños del 20% de los hogares más pobres. En la mayoría de los países que disponen de datos, los niños de las zonas urbanas obtuvieron mayor puntuación en lectura que los niños de las zonas rurales. (Naciones Unidas, 2017).

Acceder a la educación y que aumente la cobertura y baje el analfabetismo es muy importante para aproximarse a una calidad de la educación, pero existe otro aspecto que mide la efectividad del sistema educativo y es el logro escolar. Este debe estar mediado por unas competencias básicas para entender el mundo que lo rodea y cómo éste lo afecta, además de tener las posibilidades de contribuir con soluciones a los problemas de su entorno.

En ese proceso pedagógico intervienen además del estudiante, el ambiente escolar, los recursos didácticos, la infraestructura, la alimentación, los maestros, la familia, la comuna y el barrio, entre otros.

Los estudiantes en colegios privados muestran mejores resultados en las pruebas de Lenguaje y Matemáticas para los grados quinto y noveno durante el período 2009-2016, frente a los estudiantes de los colegios públicos (oficiales). Este hallazgo es una generalidad en el país y las principales ciudades colombianas. (Medellín, 2016- 2017, pág. 47)

Acaso, ¿La educación pública es de mala calidad en Medellín?, ¿Por qué no se alcanzan los resultados satisfactorios en las pruebas estandarizadas?, ¿En dónde residen las falencias?, ¿En dónde falla la estructura del sistema educativo oficial?.

Para el período 2009-2016, se observa una correlación positiva entre NSE (Nivel Socioeconómico) y resultados en las pruebas de logro: a mayor NSE mayor logro escolar. Esta correlación ya había sido encontrada por el ICFES en un estudio sobre factores asociados para Colombia, de acuerdo con el cual en las pruebas Saber se evidencia que a mayor nivel socioeconómico de los estudiantes y sus familias mayor es el desempeño esperado en todos los grados y áreas evaluadas (Medellín, 2016- 2017, pág. 49)

7.2.1. ¿Inclusión en la escuela?.

¿Existen en el lenguaje que utiliza la educación, argumentos de inclusión o exclusión? Que en la escuela se hable de inclusión educativa, es porque esta reconoce que hay exclusión educativa. ¿En qué consiste esta exclusión?, cuando la educación y sus operadores hablan de

educación especial para niños con necesidades educativas especiales, están advirtiéndolo, así mismo que existen seres regulares, llamémoslos normales, para los cuales la escuela funciona bien y no tienen necesidades extraordinarias. Los cambios en los argumentos educativos, que soportan el dinamismo de la cultura escolar, se radican desde el interior de la escuela o son tan solo argucias que se imponen por el poder del convencimiento y de la persuasión, continuando la “normalidad” de la escuela.

La pregunta por la diferencia, el respeto, la aceptación y la tolerancia en la educación, ya había sido cuestionada por Carlos Skliar, en el sentido si de verdad son nuevos argumentos, “¿O se trata, una vez más, del viejo y conocido argumento de la oposición binaria entre exclusión e inclusión?”(Skliar, 2005, pág. 9). Siguiendo en este orden de ideas, me pregunto junto con Skliar de quién o quiénes son los titulares de los argumentos de la tolerancia, el respeto, la inclusión, la diferencia.

El asunto por la alteridad, entendido como “la condición de ser otro”(Real Academia Española de la Lengua, 2017), en la escuela, se nos plantea como cuestión por un lado y obsesión por el otro en perspectiva de la diferencia y la inclusión educativa. La controvertida “normalidad” educativa y sus operadores, se valieron de argucias para implantar la “anormalidad” que de por sí generaba interferencia en la escuela, no sabían que más hacer con ella, como nombrarla primero, segundo darle un lugar en la vida escolar y tercero asignarle una función: el caos, opuesto al orden escolar, que tanto le gusta a la escuela.

¿El problema dónde está?, en la “anormalidad” o en la “normalidad” ¿Qué es lo “anormal” en la educación y en la escuela?, con respecto a la “anormalidad” “siguen obsesivas por aquello que es pensado y producido como “anormal”, vigilado cada uno de los desvíos, describiendo cada detalle de lo patológico, cada vestigio de anormalidad y sospechando de toda diferencia”(Skliar, 2005). Hay un campo por estudiar todavía y que tienen mucho que proponer y es el que cuestiona la “normalidad”. ¿“normal” con respecto a qué, a quién? ¿Cómo se hace una persona “normal”?, ¿existen parámetros para ello, para la normalidad?, la “normalidad” es algo de lo cual hay que desmitificar y argumentar probablemente desde la completud del ser humano. La escuela mira con sospecha al niño y al joven porque según ella y sus argumentos ambos adolecen de

completud. Son menores de edad, son alumnos, están para aprender de las explicaciones de los maestros, les falta conocimiento. Si están en la escuela es porque les falta algo, son seres incompletos y para ajustar, diferentes y hasta “anormales”. La escuela y las políticas educativas tienen que idearse algo práctico para normalizar y homogenizar todo ese caos que ingresa por sus puertas, y se valen de los discursos, argumentos, prácticas, esquemas y lineamientos de lo “normal”.

Carlos Skliar(2005), nos sugiere reflexionar que la escuela no se preocupa por la diferencia, sino por los diferentes, por aquellos que se salen de la norma, de lo que es correcto, positivo, adecuado, en la escuela, persigue los vestigios de alteridad en relación con la mismidad.

7.3. Relación entre educación y derechos humanos.

La relación educación y derechos humanos propone una tensión dicotómica: se plantea inicialmente como un derecho humano esencial, como tal; por otro lado, están las políticas, las medidas, los contenidos, las metodologías que garanticen una educación en derechos humanos en los procesos pedagógicos, dentro del sistema educativo nacional.

La alta burocratización de la escuela, obstaculiza la profesionalización de maestros y la flexibilidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje, para responder adecuadamente a la complejidad de problemas educativos que desafían, día a día, a los y las maestras.

Uno de los retos del profesorado del siglo XXI, es tener entrenado y bien robusto el juicio profesional, que le permita tomar decisiones acertadas acerca de los problemas escolares. Ahora se intenta codificar y jerarquizar todo comportamiento y acción humana dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje, para que el sistema pueda anticipar la respuesta a la infracción o hecho escolar.

En la medida en que la escuela esté dispuesta a fortalecer los procesos de subjetivación, los escolares y los propios maestros, provocaran los cambios, los diálogos, los consensos y las

acciones necesarias para enfrentar los problemas y las crisis que afronta el sistema y que han venido incrementándose en los últimos años.

Los retos en materia de derechos humanos que se presentan en el aula de clase, consisten en vivir la realidad del país, dar las lecciones del currículo ajustados a estándares, recrear la cotidianidad del día a día, recordar el pasado manufacturado y revisado y proyectarse al desarrollo y al futuro como nación y como un lugar en el Universo.

Según la Unesco (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura), la educación relativa a los derechos humanos es parte integral del derecho a la educación y cada vez obtiene mayor reconocimiento en tanto derecho humano en sí mismo,(Unesco, 2017, pág. 68).

“La Unesco considera que la educación es un derecho humano para todos, a lo largo de toda la vida y que el acceso a la instrucción debe ir acompañada de la calidad”-(Unesco, 2017). La educación en los países en desarrollo es deficitaria en cobertura, acceso, infraestructura y calidad principalmente. En Colombia se nota un esfuerzo político y económico en la última década para mejorar estos aspectos y otros como la educación digital.

Desde la Unesco y con autoridades gubernamentales de la región y no gubernamentales, se reunieron el pasado mes de septiembre del año en curso (2017), en Buenos Aires (Argentina), para intercambiar información, se conocieron nuevas iniciativas y los programas en desarrollo, en el tema de formación de docentes sobre cómo tratar el Holocausto, genocidios y pasados traumáticos, destacándose el papel catalizador de la Unesco para fortalecer y socializar los esfuerzos internacionales en materia de educación cívica y la enseñanza sobre acontecimientos violentos del pasado.

Lecturas de la tabla en la relación educación y derechos humanos.

Ilustración 2 Lecturas de la tabla en la relación educación y derechos humanos

CATEGORIAS

Exclusión	Inclusión	Afectación
SUBCATEGORÍAS		
Estereotipos	Pautas de crianza	Nutrición
Deserción	Estructuras de acogida	Resiliencia
Trabajo infantil		Factores de riesgo

Construcción propia

En la medida que la exclusión escolar se presente muy determinante en el ambiente institucional, el trabajo infantil sube en porcentaje entre los escolares, también se dispara la deserción escolar, los estereotipos se vuelven comunes. Los factores de riesgo de todo tipo se incrementan, la capacidad de resiliencia baja entre los niños y jóvenes; la nutrición se merma, mientras que la afectación se incrementa.

Las estructuras de acogida como parte del sistema escolar, coadyuvan a impactar los aspectos negativos y que restan bienestar en el ámbito escolar. Las pautas de crianza juegan un doble papel. Estas son definitivas para dotar de historicidad, prácticas y rutinas al niño o joven, permitiéndole o no, facilitándole u obstaculizando sus procesos de socialización.

Cuando la inclusión está presente en el ámbito escolar, el trabajo infantil es exiguo, mínima la deserción y los estereotipos son muy primarios y escasos. Los factores de riesgo son ocupados por factores protectores, la resiliencia es alta entre los escolares y la nutrición balanceada. Aquí la afectación es positiva.

7.4. Propuesta: voces narrativas en la escuela, la educación como acogida.

El trabajo de nombre “exclusiones e inclusiones, relatos y afectaciones en el mundo escolar” recoge una propuesta enfocada en las narrativas y la promoción de la salud mental.

Esta se orienta a promover la salud mental de los estudiantes desde la primera infancia a través de la transformación de las prácticas docentes por medio de la elaboración de relatos sobre los derechos humanos.

El nombre que dicha propuesta tiene es: **Voces narrativas en la escuela, la educación como acogida**. Se busca describir situaciones que promuevan los derechos humanos en la escuela, familia, el barrio o la ciudad. También componer textos escritos e interpretar situaciones que vulneran los derechos humanos en la escuela, la familia, el barrio o la ciudad.

7.4.1. Descripción del problema.

Indicadores de riesgo en cuanto a la salud mental en Colombia:

- La migración de nacionales al exterior. Son 8 millones de colombianos en los últimos 10 años. Donde se fragmentan las familias.
- La migración interna o mejor llamada el desplazamiento de 7 millones de personas según la ACNUR. Donde dejan sus parcelas, sus fincas, su territorio y llegan a ubicarse en los cordones de miseria de las ciudades.
- En Colombia nacen al año 2.520 niños y niñas, 800 de esos 2.520 nacidos, llegan al mundo sin padre responsable. Uno de cada tres niños que nacen en Colombia no tiene padre.
- El acceso a los servicios de salud especializado es muy precario. Solo son utilizados ocasionalmente.
- Las parejas de antes duraban 30 a 40 años, mientras que las parejas de ahora no pasan de los 3 o 4 años. Quedando como mínimo 2 hijos de la unión fracasada.
- En Colombia el 48% de la población se encuentra en la pobreza y el 12% está viviendo en la indigencia.
- Las dificultades educativas se comportan como otro factor de riesgo: 6 millones y medio de infantes ingresa a la primaria. Luego desciende a 3 millones y medio para la secundaria. Y rebaja a un más para el ingreso a la universidad y estudios de posgrados alcanzando el millón de estudiantes para cada uno (Rodríguez & Cote, 2016).

Todos estos elementos asociados y conjugados generan dificultades mentales. Sumémosle a todo esto el problema con las drogas, el consumo de estas y la idea que circula en el imaginario social que “las drogas no hacen daño”, los cannabis medicinales, el consumo temprano. Tienden a cronificar y aparecen las enfermedades mentales. Las violencias después de los partidos, los accidentes de tránsito, los crímenes, las peleas, la falta de tolerancia y respeto por la diferencia. Los problemas de salud mental ocupan el segundo lugar después de los problemas de hipertensión en Colombia. Uno de cada tres colombianos necesita en su vida intervención en salud mental. Resultan escandalosas estas cifras.(Rodríguez & Cote, 2016)

7.4.2. Planteamiento del problema.

La salud mental parte del buen vivir, del vivir bien, con tolerancia con la diferencia, con la solidaridad, la amabilidad, la espiritualidad, con algunos valores también. Apenas en Colombia se empieza a tener el concepto de salud mental como derecho no como servicio. El servicio yo lo compro, el derecho me lo gane lo tengo por naturaleza (Rodríguez & Cote, 2016)

Esta la Ley 1616 del 13 de enero de 2013, tiene 44 artículos, donde habla de las definiciones de salud, la promoción de la salud mental, la prevención de la salud mental, los entes colegiados para intervenir en políticas de salud mental. Esto es algo novedoso porque empieza a tomarse en serio la salud mental. También se habla de la psicopedagogía, lo que se logra a través de ella como la higiene del sueño, la nutrición, la comunicación y el ejercicio (Rodríguez & Cote, 2016)

La pedagogía en el país ha transitado por tres paradigmas principalmente: el primero de ellos nos remite a un conocimiento jerarquizado basado en la memorística y la repetición; la segunda concepción nos lleva hasta el razonamiento, la interpretación y el pensar como tal; y un tercer estadio nos ubica en la innovación, la creación, el acto poético y la fantasía. Dedicados los maestros a sacar el “genio” oculto que hay en cada niño y joven, donde los aspectos educativos se vuelven más agradables y menos presión por sacar una nota superior (Rodríguez & Cote, 2016).

Donde comparto la tercera acepción de la pedagogía guiada por la innovación y la inventiva. A través de la construcción de textos escritos, pasar a reflexionar sobre situaciones reales o simuladas de violaciones a los derechos humanos. Inventar, imaginar, adaptar situaciones reales, sacar la creatividad que esta innata en cada niño y niña.

La inclusión trata de hacer efectivo el derecho a la educación mediante la integración de todos los estudiantes, el respeto a sus diversas necesidades, capacidades y características, y la supresión de todas las formas de discriminación en el contexto del aprendizaje. La inclusión debe orientar las políticas y las prácticas educativas, a partir del hecho de que la educación es un derecho humano fundamental y constituye la base de una sociedad más justa y equitativa (Educación, 2015)

En la medida que nos hacemos conscientes de nuestros derechos, también advertimos nuestros deberes con nosotros mismos y con la comunidad de la cual hacemos parte y nos percatamos de las violaciones a los mismos derechos. Y uno de los primeros lugares de autoconocimiento y autoconciencia debe ser la escuela en el contexto de los aprendizajes.

La inclusión es a la vez un principio y un proceso, derivados del reconocimiento explícito de que la marginación no es solo una consecuencia de la educación, sino que también ocurre en el seno del sistema educativo; para combatirla es preciso adaptar y transformar los sistemas educativos en general y especialmente la manera en que las escuelas y otros contextos pedagógicos adaptan sus prácticas docentes, a fin de satisfacer a todos los estudiantes al tiempo que se respeta su diversidad. Esta labor exige que se preste atención a una amplia gama de medidas relativas, entre otras, a los planes de estudio, la índole de la enseñanza y la calidad del contexto de aprendizaje. Significa además que las escuelas y otros contextos de aprendizaje no solo han de ser eficaces, **sino también acogedores**, seguros, limpios, saludables y sensibles a las diferencias de género. (Educación, 2015).

Las escuelas y otros contextos de aprendizaje deben procurar ser lugares de acogida, sanos, higiénicos, confortables, seguros, cálidos, amables, donde no haya cabida para ninguna forma de

discriminatoria de sus integrantes. Donde se replanteen las formas de enseñanza y aprendizaje de acuerdo a los parámetros holísticos de la aprehensión del conocimiento.

La inclusión exige la puesta en marcha de una estrategia educativa holística desde la primera infancia, a fin de incorporar las preocupaciones en materia de aprendizaje de los grupos marginados o excluidos y abordar los cuatro pilares del aprendizaje (aprender a conocer, a ser, a hacer y a convivir). (Educación, 2015)

Uno de los caminos por lo que se abordan los cuatro pilares del aprendizaje es a través de explorar la creatividad y el ingenio a la hora de escribir, describir, componer, interpretar y analizar, en este caso concreto, narrativas sobre la promoción, prevención o violaciones a los derechos humanos en la escuela, familia, barrio o la ciudad.

La Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, que tuvo lugar en Salamanca (España) en 1994, confirió un gran impulso a la educación inclusiva. En la conferencia se proclamó que “las escuelas ordinarias con orientación integradora representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, **crear comunidades de acogida**, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos(Educación, 2015).

La escuela es una institución social básica en cualquier proyecto de sociedad que se tenga. Esta debe tener un carácter en los tiempos actuales, de ser integradora y de generar toda ella, una comunidad de acogida. Y ¿cómo se logra una comunidad acogida en la escuela? Siendo coherentes entre lo que se enseña y lo que se aprende.

Esta visión quedó ratificada en el Foro Mundial sobre la Educación, celebrado en Dakar en 2000. En este foro se proclamó que la Educación para Todos debía tener en cuenta las necesidades de los más pobres y desfavorecidos, comprendidos los niños trabajadores, los nómadas y los habitantes de comarcas remotas, los miembros de minorías étnicas y lingüísticas, los niños, jóvenes y adultos afectados por el VIH y el SIDA, el hambre o la mala salud, así como las personas que padecen de discapacidad o tienen necesidades especiales. (Educación, 2015).

Nuestra población de escuelas públicas en Medellín, son niños, niñas y jóvenes con muchas necesidades económicas, sociales y psicológicas. Son estudiantes en muchos casos con problemas de nutrición, de violencia intrafamiliar y situaciones de violencia social, chicos y chicas con necesidades afectivas, con problemas de abuso sexual y explotación laboral, estigmatizados por su tono de piel o por alguna discapacidad física o mental; son rechazados por el barrio o lugar donde viven, por la ropa que llevan, por la música que escuchan. Es una prioridad que la escuela genere acogida, conciencia acerca de la situación que viven y que se construyan alternativas de cambio para la propia persona, para la escuela y la ciudad de Medellín.

7.4.3. Contexto pedagógico.

7.4.3.1. Ejemplo de propuesta narrativa: Las narrativas del docente – investigador.

Las narrativas del docente – investigador es un ejercicio de reconstrucción e interpretación de mi quehacer pedagógico, a través de la aplicación de un proyecto de aula, cuyo objetivo era presentar una estrategia para el análisis de un texto oral. Se inició con la puesta en común de la propuesta en el salón de clases, con la aprobación y su respectivo desarrollo durante el semestre (Segundo ciclo de 2003). En un segundo momento se les solicitó a los estudiantes la elaboración de una serie de narrativas reflexivas, para dar cuenta del proceso seguido, con el fin de llevar acabo los ajustes pertinentes. Como tercer momento inicié la sistematización del proyecto, a partir de los escritos hechos por los jóvenes, para dar cuenta de mis aciertos, dudas e incertidumbres a lo largo del trabajo reflexivo. Como conclusión principal puedo decir que el ejercicio de narratividad de mi experiencia educativa tuvo una función formativa, pues, a pesar de las dificultades iniciales en el desarrollo de la propuesta, me permitió llevar a cabo una autoreflexión del proceso desarrollado y cuestionar mis creencias. (Martínez, 2005).

Encuentro avenencia con el objetivo del trabajo “la investigación en el aula: una estrategia para la transformación de las prácticas docentes y para el fortalecimiento del saber pedagógico en el contexto de la licenciatura en Lengua Castellana, Inglés y Francés de la Universidad de la Salle”, plasmado en el artículo “las narrativas del docente – investigador”, cuando plantea que cuyo objetivo era indagar la concepción de los docentes a propósito de la investigación en el aula,

la transformación de las prácticas docentes y el fortalecimiento del saber pedagógico. (Martínez, 2005).

El presente trabajo “Inclusiones y exclusiones, relatos y afectaciones en el mundo escolar” es una investigación que su materia prima fue el resultado del trabajo e investigación del aula de clase. La investigación surgió de los diálogos e interacciones de la maestra con sus estudiantes mientras esta interactuaba con los grupos de estudiantes. También tiene su esencia en la transformación de las prácticas docentes: toda vez que la profesora no solo hizo el trabajo que le correspondía en su manual de funciones, fue más allá, hubo gestión de su parte para solucionar los problemas que se iban presentando. Y una última empatía está en el fortalecimiento del saber pedagógico: este trabajo elabora una forma de entender las realidades y subjetividades de los estudiantes a través de los relatos y su comprensión.

Como conclusión principal puedo afirmar que el ejercicio de escritura de las narrativas sobre mi experiencia educativa fue esclarecedor de muchas dudas e incertidumbres que poseía. Pues, a pesar de los inconvenientes durante todo el proceso de desarrollo de la propuesta, tuve la posibilidad de elaborar reflexiones acerca del mundo que viven y vivieron mis estudiantes. El mundo que está más allá de las paredes de la escuela y que ellos lo traen cada día marcado en sus cuerpos, en sus mentes, en su imaginación, en su vocabulario y en sus maneras de relacionarse con el mundo escolar y sus sujetos.

7.4.4. Contexto de ciudad.

7.4.4.1. Narrativas de ciudad.

“Conocemos la ciudad a través de los signos y los símbolos que el espacio urbano nos propone. Rechazamos esas ciudades con las que no podemos establecer ningún tipo de comunicación, y amamos profundamente aquellas que son generosas con nuestros pasos, que detrás de una puerta desvencijada nos guardan una sorpresa”. (Moreno, 2009).

O que cuando entras a un salón de clase te encuentras con caras risueñas y curiosas. La ciudad como la escuela posee signos y símbolos que están ahí para leerlos e interpretarlos. Tanto en la ciudad como en la escuela existen diversas formas de comunicación, lenguajes que hay que saber reconocer y usar. Las narrativas de la ciudad y la escuela se complementan. El autor plantea tres tipos de narrativas a saber para la ciudad: la de las voces de la calle, la de los medios de comunicación y la construida por la literatura.

En la escuela existen múltiples narrativas las observadas son: la de las prescripciones oficiales – institucionales, las narrativas docentes (escritas, orales, audiovisuales, físicas, corporales, violentas), las narrativas estudiantiles (físicas, corporales, orales, artísticas, deportivas, escritas, audiovisuales, virtuales (redes sociales), violentas. Las narrativas de la comunidad educativa: orales, escritas, audiovisuales, virtuales (las narrativas de la especulación, de la mentira, del espectáculo), las pacíficas, las violentas.

“el ojo del que entra en el juego de saber que asiste a un simulacro que vive como real. Bosquejos, los que la recorremos, vemos que es la ciudad un objeto alucinado, íntimo, propio. Vemos en ella lo que queremos ver, por eso, existen tantas ciudades como deseos”(Moreno, 2009, pág. 32)

En la ciudad se encuentra lo que se desee encontrar y en la escuela pasa igual. Tu mirada se puede posar solo en los aspectos a destacar positivamente, pero también tu interés puede ocuparse de los elementos a mejorar, de aquellos descuidados y eso me paso a mí. Cada año tenía más de 500 estudiantes, pero fueron solo algunos de ellos los que ocuparon mi atención extra clases como los siguientes: Daniel el niño adulto, La grandeza de Andrés, El deshago de Fernando, Jeison se alimenta de emociones, Me anote un gol con Jeison, Santos lleva una vida “dulce”, Afectaciones en la vida de Correa, La ira de Esteban, Martelo lo arriesga todo por un balón, Las 72 horas. ¿Cómo se narra la escuela? desde sus actores y sus lenguajes. Tomando y usando una narrativa y desarrollándola. La narrativa que elegí fue la escrita y tomó forma de unos relatos. Estas son historias mínimas dentro de lo que pasa en otras instituciones educativas y en la gran ciudad.

Las ciudades son:

“Las ciudades de los deseos, de las memorias, de los cambios, las ciudades tenues. Por eso, y como lo dice el propio Calvino, las ciudades invisibles son un sueño que nace desde el corazón de las ciudades invisibles. Las ciudades son un conjunto de muchas cosas: memorias, deseos, signos de un lenguaje. Son también trueques de palabras, de deseos, de recuerdos” (Moreno, 2009, pág. 34). Medellín ha sido la ciudad de la “eterna primavera” y paso a ser “la ciudad de la eterna plomacera” por los años de violencia producto del narcotráfico primero y luego de la dominación paramilitar. Aún persiste la violencia, ese producto de los combos armados y la delincuencia organizada pero no están aguda, o por lo menos no se percibe tan grave con en periodos pasados, teniendo picos de muertes violentas importantes.

¿Esa Medellín se dejará narrar desde la escuela?, es también la Medellín de Daniel, Andrés, Jeison, Santos, Fernando, Correa, Martelo. Es la Medellín de los deseos de Marcela, una profesora. La realidad de estos chicos es tan bien una cara de la realidad de la ciudad de Medellín, construida desde la escuela. “Ya que la narrativa se constituye en un bien simbólico que permite la construcción de la memoria y de los imaginarios colectivos” (Moreno, 2009, pág. 35). Para que la realidad escolar sea una realidad de ciudad es necesario alejarnos de lo espectacular, de lo rimbombante, del maquillaje de la ciudad y encontrarnos con esas pequeñas historias que uno creyera de primera mano, que a nadie le importan, pero no es así. Son historias reales, sin maquillaje, son crudas, pero son sencillas y cotidianas y llenas de ternura.

Medellín y Bogotá son ciudades que han sido narradas desde narrativas de la violencia y la espectacularidad. Dejando de lado otras formas de leer el paisaje social y cultural que poseen ambas urbes. “Sin embargo, por muchas razones, es necesario que la otra narrativa, que también se está haciendo, tenga más ecos, más voces” (Moreno, 2009, pág. 35). Desde la escuela se están haciendo cosas interesantes desde el punto de vista de las narrativas. Que requieren de espacios para su conocimiento y socialización y más apoyo institucional. En Medellín existen tantísimas historias, donde no solo sobresalen las de violencia, están las historias escolares y las narrativas que he creado en el trabajo “Inclusiones y exclusiones, relatos y afectaciones en la vida escolar”, son un ejemplo claro de ello. Estando de acuerdo con la afirmación del señor Danilo Moreno, en cuanto que “la narrativa se constituye en un bien simbólico que permite la construcción de la

memoria y de los imaginarios colectivos”. Las narrativas de la violencia y la espectacularidad han construido un capital simbólica, de memoria y de referentes colectivos muy impresionante. Que es necesario que existan, pero que se complementen con otras miradas de ciudad, otras lecturas sociales y culturales, otros imaginarios y otras apuestas por la memoria.

“En la medida en que nos sigamos representando sólo desde los imaginarios de la violencia, de lo espectacular, no tendremos otro remedio que seguir repitiendo la historia de “Somos violentos” (Moreno, 2009, pág. 35).Medellín es mucho más que narcos, paracos y berraquera paisa. Deben existir otras maneras de aproximarnos al conocimiento de la ciudad y de sus gentes, de sus dramas cotidianos, de sus luchas, fatigas y derrotas, de sus amores y desamores. De sus hambres y abstinencias, de su fe y de sus demonios. Repito, Medellín es mucho más que violencia y grandes capos para que abarquen las perspectivas de la experiencia y la representación social. Hay otros relatos y la escuela puede contribuir con algunos de ellos.

Referencias

- Agudelo, A. (2010). Escuela, memoria y subjetividad: Reflexiones para una acción política. *Maestras y Maestros, Gestores de Nuevos Caminos*, 5-28.
- Arfuch, L. (2002). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- autores, R. O. (2012). *Memoria, conflicto y escuela: Voces y experiencias de mestros y maestras en Bogotá*. Bogotá: Instituto para la investigación educativa y el desarrollo pedagógico IDEP.
- Bernal, R., & Cardenas, M. (2006). *Trabajo infantil en Colombia*. Bogotá: Fedesarrollo. Obtenido de <https://www.repository.fedesarrollo.org.co/handle/11445/1016>
- Biglia , B., & Jordi Bonet, M. (2009). *La construcción de narrativas como método de investigación psico-social. Prácticas de escritura compartida*. Qualitative Social Research.
- Bolívar, A., & Fernández, J. D. (2001). La investigación biográfico–narrativa en educación. Guía para indagar en el campo. 13-15.
- Boom, A. M. (s.f.). HACIA UN ATLAS DE LA PEDAGOGÍA. (A. M. Boom, Ed.) *PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA*, 6-26. Recuperado el 20 de 11 de 2018, de <http://cmap.javeriana.edu.co/servlet/SBReadResourceServlet?rid=1LGCZ5S06-BV1GZ1-1L0>
- Borda, O. F. (11 de junio de 2017). *Interferencias Orlando Fals Borda, la verdad sentipensante*. Obtenido de <https://youtu.be/LbJWqetRuMo>
- Cepal, C. E. (2004). *Foro del Hambre de los países de la Región Andina*. Quito.
- Colombia. Congreso de la República. (2011). *Ley 1438 de 2011: por medio de la cual se reforma el Sistema General de Seguridad Social en Salud y se dictan otras disposiciones*. Bogotá: Diario Oficial.
- DANE, D. A. (2017). *Boletín Técnico*. Bogotá.
- Díaz, A. P., Gómez Ramírez, J. F., & Ramírez Gómez, H. (2005). *El niño sano*. Medellín: Editorial Médica Panamericana.
- Eco, U. (1998). ¿Sólo puede construirse el futuro sobre la memoria del pasado?, Preámbulo. En Unesco, *¿Por qué recordar?* Madrid: Granica.
- Educación, F. M. (2015). *Educación Inclusiva*. Incheon, República de Corea.

- Española, R. A. (s.f.). *Real Academia Española*. Obtenido de <http://www.rae.es/>
- Espinosa, X. P., Barrera Lora, A. M., Ordóñez Rodríguez, M., & Peña Ayala, M. E. (2006). *Análisis bibliométrico de la producción científica sobre suicidio en niños en el período 1985-2005*. Bogotá: Avances en Psicología Latinoamericana. Obtenido de <https://revistas.urosario.edu.co/index.php/apl/article/view/1206>
- Foucault, M. (1996). *Tecnologías del yo y textos afines*. Barcelona: Paidós.
- Freire, P. (11 de junio de 2017). *Interferencias Paulo Freire, la pedagogía del diálogo*. Obtenido de https://youtu.be/Cz5_dujSuFQ
- ICBF, I. C. (s.f.). *Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF)*. Recuperado el 24 de Octubre de 2017, de www.icbf.com.co
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2007). *Caracterización Social y Cuantificación de Niños, Niñas y Adolescentes en situación de calle*. Bogotá: Sistemas Especializados de Información S.A.- SEI S.A.
- Jordi, B. B. (2009). La construcción de narrativas como método de investigación psico-social. *Prácticas de escritura compartida. FQS Forum: Qualitative Social Research*, 25.
- Larrosa, J. (19 de Septiembre de 2007). Entrevista a Jorge Larrosa. (Infcomunicaciones, Entrevistador)
- Martínez, J. (2005). Narrativas del docente investigador. *Actualidades Pedagógicas*.
- Medellín, I. d. (2016- 2017). *Medellín cómo vamos*. Obtenido de <http://aburrasurcomovamos.org/wp-content/uploads/2017/06/Informe-de-indicadores-objetivos-sobre-la-calidad-de-vida-en-Medell%C3%ADn-2016.pdf>
- Medrano, R. M. (4 de abril de 2012). *La narrativa, un recurso fundamental para la formación del pedagogo*. Obtenido de Entrevista a Rosa María Martínez Medrano: <https://www.youtube.com/watch?v=MRE865SZJY0&feature=youtu.be>
- Melich, L. D. (2005). *Escenarios de la corporeidad. Antropología de la vida cotidiana*. Madrid: Editorial Trotta.
- Moreno, D. (febrero de 2009). Narrativas de ciudad. *Actualidades Pedagógicas*(53), 1-39. Obtenido de <https://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ap/article/view/1043/948>
- Murillo, G. (2010). *Los maestros contadores de historias: Relato de una experiencia de formación y escritura. En Varios, Modos de narrar la vida: Cinema, fotografía, literatura y educación*. Sao Paulo: Cultura académica.

- Murillo, G. (2016). El Giro Biografico Narrativo En la Educación en Colombia. En G. Murillo, *La investigación biográfico-narrativa en educación en Colombia siglo XXI* (pág. 142). Medellín: U de A.
- Murillo, G. (2017). Vivir para educar(se): una experiencia en busca de narrador. En G. Murillo. Natal: UFRN.
- Murillo, G. J. (s.f.). *La apuesta narrativa en las prácticas de formación de maestros*. Recuperado el 18 de 11 de 2018, de Universidad de Antioquia: <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/2615/1/apuestanarrativaformaci%C3%B3nmaestros.PDF>
- Naciones Unidas. (22 de Octubre de 2017). *Objetivos de desarrollo sostenible*. Obtenido de <http://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>
- Obando, O. L., Villalobos, M., & Arango, S. L. (2010). Resiliencia en niños con experiencias de abandono. *Acta Colombiana de psicología*, 149 - 159.
- OIT, O. I. (2015). *Informe mundial de 2015 sobre el trabajo infantil, Allandar el camino hacia el trabajo decente para los jóvenes*. Ginebra: Copyright © Organización Internacional del Trabajo 2015.
- Osorio, C. R. (2006). *Genealogía del giro lingüístico*. . Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Páramo, M. d. (2011). Factores de riesgo y factores de protección en la adolescencia: Análisis de contenido a través de grupos de discusión. *Terapia Psicológica*, 85 - 95. Obtenido de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-48082011000100009
- Passeggi, M. d. (9 de Septiembre de 2016). *Narrativas de infancia: Un tesoro por descubrir*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.
- Ramirez, O. E., & otros. (2012). *Memoria, conflicto y escuela. Voces y experiencias de maestros y maestras en Bogotá*. Bogotá: Jotamar Ltda.
- Real Academia Española de la Lengua. (7 de junio de 2017). *Real Academia Española de la Lengua*. Obtenido de <http://www.rae.es/>
- Restrepo, C. O. (2 de Septiembre de 2017). En Medellín, homicidios han crecido 3,4 % en 2017. *El Colombiano*.
- Reyes, D. H. (2013). La investigación biográfico-narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes. *Revista electrónica Actualidades investigativas en educación*, 1-27.

- Ricoeur, P. (1998). Definición de la memoria desde un punto de vista filosófico. En Unesco, *¿Por qué recordar?* Madrid: Granica.
- Ricoeur, P. (1999). *Historia y narrativa*. Barcelona, España: Editorial Paidós. Recuperado el 2018
- Ricoeur, P. (s.f.). *La identidad narrativa*. Obtenido de <https://textosontologia.files.wordpress.com/2012/09/identidad-narrativa-paul-ricoeur.pdf>
- Rivas, J. I. (2012). La investigación biográfica y narrativa. El sujeto en el centro. Málaga: Universidad de Málaga.
- Rodríguez, Á., & Cote, M. (1 de Octubre de 2016). La salud Mental. (J. C. Cañón, Entrevistador)
- Shaffer, D., & Pfeffer, C. (2001). Parámetros Prácticos para la Evaluación y Tratamiento de Niños y Adolescentes con Comportamiento Suicida. *Revista de Psiquiatría del Uruguay*, 146 - 188.
- Skliar, C. (2005). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 11-22.
- Suárez, D. H. (s.f.). *Narrativa docente, prácticas escolares y reconstrucción de la memoria pedagógica* (1 ed.). Buenos Aires. Recuperado el 18 de 11 de 2018, de <https://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/La%20narrativa%20docente.pdf>
- Touraine, A. (1998). Memoria, historia, futuro. En Unesco, *¿Por qué recordar?* Madrid: Granica.
- Unesco. (10 de Octubre de 2017). *Unesco, Construir la paz en la mente de hombres y mujeres*. Obtenido de <http://es.unesco.org/>
- Unicef, U. N. (2002). *La niñez colombiana en cifras*. Obtenido de <https://www.unicef.org/colombia/pdf/cifras.pdf>