

EDUCACIÓN Y GLOBALIZACIÓN ¿SER MERCANCÍA PARA SER GLOBALES?

William Estrada Cano¹

Universidad de Antioquia-Colombia

Email: memorias2006@yahoo.com

Fecha de presentación: 01 de noviembre de 2013

Fecha de aprobación: 07 de diciembre de 2013

RESUMEN

En este artículo se pretende analizar la globalización y sus efectos en lo local, específicamente en la pedagogía de la guerra. En contraposición, se propone una pedagogía de la resistencia, como tema de importancia a desarrollar desde las ciencias sociales en la escuela. Para ello, se retoman experiencias realizadas por los maestros, donde se recogen fenómenos sociales propios del contexto de guerra, relacionándolos con el fenómeno de la globalización y de cómo la escuela empíricamente ha empezado a enfrentarlos desde su labor educativa y pedagógica.

Palabras clave: globalización, lo local, pedagogía de la guerra, pedagogía de la resistencia, enseñanza de las ciencias sociales.

EDUCATION AND GLOBALIZATION ¿To be MERCHANDISE FOR GLOBAL?

ABSTRACT

This article aims to analyze globalization and its effects on the local, specifically in the pedagogy of the war. In contrast, a pedagogy of resistance is proposed as a topic of importance to developing the social sciences in school. To do this, experiments conducted by teachers, where social phenomena own war context are collected, relating to the phenomenon of globalization and how the school has begun to address them empirically from the educational and pedagogical work will resume.

Keywords: Globalization, local, pedagogy of war, resistance pedagogy, teaching social sciences.

¹Asesor del proyecto Colegios de Calidad para Medellín: una escuela posible, que coordina la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

Introducción

En el encuentro “Seminario Internacional del Hábitat”, celebrado en Medellín en el mes de octubre de 2008, los organizadores del evento hicieron la siguiente pregunta a los panelistas: “¿En qué somos globales desde lo local?”. La pregunta me tomó por sorpresa, pues no sabía qué contestar en el momento, y el pensamiento voló por el campo productivo y era bastante difícil explicar qué se producía en los sectores populares, desde lo local, hacia lo global.

La confusión duró unos pocos segundos, mientras las ideas se agolpaban en la mente de forma rápida, hasta que con mucho dolor llegaron las imágenes de historias contadas por los estudiantes de las instituciones educativas, porque realmente lo que se producía y reproducía allí eran las personas como mercenarios para el mercado global, no ya en la producción llamada “legal”, sino en aquella que denominan “ilegal” o “marginal”. En este punto nos encontramos, entonces, que antes de ser formados por la escuela para la globalización, muchos jóvenes ya eran globales desde lo local (mano de obra barata, ciudadanos consumistas, milicia para la guerra).

Al centrarse el problema de la globalización en lo económico, se considera aquí que su estudio no está bien orientado en sus debates, sobre la forma como se está interviniendo en lo local y desde la escuela, y de cuáles son específicamente los efectos en los sectores populares.

Es urgente tratar el fenómeno de la globalización en la educación como tema disciplinar de las ciencias sociales, bajo el siguiente postulado:

[la globalización] no se trata de un nuevo paradigma, de una nueva teoría, sino de una situación que redefine los marcos en los cuales se manifiestan los fenómenos sociales. En este sentido, para comprenderla es necesario inventar o redefinir los elementos teóricos tradicionalmente disponibles. La investigación sociológica consiste en percibir los cambios y forjar

instrumentos conceptuales capaces de analizarlos. El presente, en cuanto historia, desafía el pensamiento (Ortiz, 2004: 22).

En el artículo se retoman experiencias realizadas por los maestros, donde se recogen fenómenos sociales propios del contexto de guerra, relacionándolos con el fenómeno de la globalización y de cómo la escuela empíricamente ha empezado a enfrentarlos desde su labor educativa y pedagógica. Para ello, se retomaron los aportes teóricos del curso “Enseñanza de las ciencias sociales: construcción del conocimiento y actualización disciplinar”, de la 8.^a cohorte, dictado por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso), durante el segundo semestre de 2008, para concatenarlos con algunas experiencias pedagógicas que se desarrollan en la educación pública de los sectores populares de la ciudad de Medellín, con el fin de plantear una mínima entrada, desde el punto de vista crítico, del análisis de la globalización y sus efectos en lo local, como tema de importancia a desarrollar desde las ciencias sociales en la escuela. En últimas, este artículo invita a seguir explorando la reflexión crítica sobre qué produce la globalización en lo local.

La globalización redistribuye lo local

En este texto se entiende por *globalización*:

[...] un conjunto de procesos de homogenización y, a la vez, de fraccionamiento articulado del mundo, que reordena las diferencias y las desigualdades del mundo sin suprimirlas (García Canclini, 1999/2001, citado por Kringler, 2008: 7).

Estas desigualdades y diferencias se pueden agudizar, si se tiene en cuenta que dicha globalización:

[...] se observa como un proceso gradual de desterritorialización, que rompe la relación tradicional de las sociedades con el espacio territorial, tanto para la producción de bienes materiales (industriales) como simbólicos

(culturales); es decir, ocurre una interacción más compleja entre focos dispersos de producción, circulación y consumo (Kringer, 2008: 7).

Es más, la globalización que se da no es únicamente la de la economía legalmente constituida. Hay una globalización de redes de producción que se aplican en lo local y que se reproducen desde la guerra, el narcotráfico y el tráfico de personas, que han enajenado al ser humano viviente, hasta convertirlo en una mercancía más del “libre mercado” capitalista neoliberal, el cuerpo y el lenguaje como mercancía, proceso que las redes globales de la producción para la destrucción vienen habitando en lo local.

Estamos frente a un fenómeno de crecimiento del odio por el otro, de exclusión del otro, de sujetos que habitan sobre su propia autodestrucción, hasta ser despojados de su propio ser vivo y de lo humano, hasta quedar reducido a simple objeto, a ser mercancía.

La guerra en lo local tiene su lugar geográfico en el cuerpo, el lenguaje, el barrio, la ciudad, la escuela, y en lo global, en el mercado de la guerra, como producción de orden transnacional.

En la guerra:

[...] el cuerpo aparecía en ella como el nivel más elemental de penetración del poder, como el lugar en el que en última instancia, todas las “esferas” del poder se “concentran” en la disyuntiva de la vida o la muerte, el placer o el dolor; lo normal o lo anormal, “lo mismo o lo otro” (Nogues y Romero, 2006: 465).

El asunto es que cuando en la escuela se está pensando la formación de un sujeto para la globalización, “Un ciudadano del mundo”, la guerra como fenómeno global ya ha formado un sujeto para ella: un ser cuya existencia se valida sólo en ser “soldado”, cuya sobrevivencia se funda en querer formar parte de la milicia, con la predisposición a combatir en cualquier parte del país o del mundo.

Un caso significativo de este fenómeno es la investigación que piden los relatores de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en Colombia, para analizar el tema de los mercenarios. El artículo “Relatores de ONU interesados en el tema mercenarios”, plantea que los mercenarios “colombianos que trabajan para los Estados Unidos en Irak, serían unos 500, según cifras extraoficiales” (Casparini, 2009: 16). El medio, la globalización, ofrece entonces una forma de producción: el mercado de mercenarios.

Las oportunidades de ofertas son muchas en Colombia. Se tiene, por ejemplo, el paramilitarismo, las guerrillas, las bandas del narcotráfico, las pandillas delincuenciales, las fuerzas de seguridad privadas, además de las fuerzas de seguridad del Estado (policía y ejército).

Es en este marco del mercado global de la guerra, donde el ser humano se convierte en mercancía, en mercancía global, porque puede viajar a cualquier parte del mundo sin ningún tipo de restricciones de orden legal para salir del país.

Ello pone en contradicción lo humano y lo inhumano, profundizando la crisis del sujeto y su identidad, domesticado y controlado por el mercado de la guerra, generando determinantes sociales y culturales donde confluyen acciones, relaciones, interacciones e interrelaciones que desarrollan caminos para la reproducción del sistema de producción para la destrucción.

Con la violencia entra en escena la Geografía del terror, mediante actos como las bombas, las incursiones armadas, los asesinatos, las desapariciones y los desplazamientos forzados [...] de esta forma, el lugar fue restringido en su dimensión territorial a tránsitos mecánicos y utilitarios: recorridos de la casa al trabajo, de la escuela a la casa o esporádicas salidas sólo de ser necesarias. En su dimensión cultural el lugar sufrió los efectos de la prohibición de los encuentros entre vecinos y familiares al fresco de la noche que en los montes de María resulta una imposición contraria a la forma de ser en comunidad. Finalmente en su dimensión identitaria, el lugar y sus pobladores se convirtieron en sinónimos de guerra [...] La población no tiene otra opción que resguardarse del conflicto

armado, mantenerse en casa, privilegiar lo privado, alejarse de lo público, evitar la organización social, desconfiar del otro(a), olvidarse de vivencias pasadas y sueños futuros y resignarse a sobrevivir.

Las geografías de terror parecen primar sobre otras inscripciones del lugar (Garzón, 2008: 187).

La pedagogía de la guerra

En este contexto de modos de producción para la destrucción se tiene que mover la educación, en la tarea de formar un sujeto para la globalización. Ella se enfrenta a una oferta donde los jóvenes y los preadolescentes, obligados por la situación económica, pueden terminar como mercenarios, pequeños traficantes de droga y armas, en la prostitución, en la explotación laboral con los “nuevos empleos” de la flexibilización neoliberal y en la enajenación de lo humano. Veamos algunos ejemplos.

Tras un año de labores docentes en la Institución Educativa La Independencia, se consultó a los alumnos de undécimo grado cuáles eran sus expectativas de trabajo después de terminar el ciclo de estudios de básica secundaria. La sorpresa no pudo ser mayor al escuchar las respuestas de los alumnos: en un alto porcentaje querían ingresar a la policía, argumentando que en este oficio podían obtener su jubilación luego de 20 años de servicio, sin el requisito de tener la edad de 60 años. Le seguía el porcentaje de los que querían ser paramilitares; los demás se dividían entre los que querían ser soldados y guerrilleros. Todos, desde sus subjetividades, querían ingresar a la milicia; excepto dos estudiantes: uno que pretendía ser deportista profesional, y el otro, ingresar a la universidad.

El caso descrito se presenta en otros lugares de la ciudad:

En el año 2000, al encuestar 80 bachilleres sobre lo que querían hacer después de obtener su grado, el 30% dijo que iba a integrar la policía; otro 30% el ejército nacional; un 28% las milicias urbanas; un 8% dijo querer ser

conductor; y el resto, es decir un solo estudiante correspondiente al 1,23% dijo querer ir a la Universidad [...] En el año 2006, hicimos la misma encuesta. Esta vez, el 96% de los estudiantes dijo que quería estudiar una carrera profesional o una tecnología; y el 4% restante se repartió entre los que expresaron su deseo de ser futbolistas o su necesidad de salir a trabajar (Nieto, 2008: 186).

En la actualidad, como docentes que manejamos saberes disciplinares nos debatimos en contra de un contexto de guerra que construye subjetividades enajenadas, al presentar la milicia como una forma de producción. Las mayores satisfacciones las sentimos cuando logramos arrebatarnos soldados a la milicia.

Este fenómeno es una de las muestras del contexto de guerra que viven los estudiantes de los sectores populares de la educación pública, que ven en la milicia de cualquier género la única posibilidad de trabajo, donde los saberes disciplinares quedan invisibilizados, porque ante el contexto, no representan un referente significativo. La frustración del sistema educativo es palpable y la desmoralización de los docentes es generalizada.

Otro caso es el siguiente. En los diálogos que realizan los jóvenes era frecuente escuchar: “hay que conocer la pinta”, lo cual quiere decir que tendrían un hijo en la primera oportunidad que pudiesen embarazar a una mujer, generalmente una compañera de escuela. Este tipo de comentario se puede explicar debido a la perspectiva de vida en un contexto de guerra donde se habita con la amenaza de la muerte.

Pero esto no se queda ahí. Ello ha evolucionado de acuerdo con la agudización del conflicto. Es por esto que el comentario que, en la actualidad, lanzan los jóvenes, es otro, más acorde con la realidad evolutiva de la guerra. Ahora lo que dicen es: “hay que dejar la pinta”. Ya lo importante dejó de ser conocer a la mujer; ahora lo importante es dejarla. El juego permanente con la muerte no da para nada más.

Muchos se preguntarán cuál viene a ser el papel que cumple la mujer en este contexto, por el hecho de quedar embarazada por la intimidación del hombre fuerte de la cuadra o el barrio, o por buscar quedar embarazada para “cogerle la pinta al hombre” que representa “el poder”, y como tal, brinda reconocimiento a la mujer.

Pero esto no para allí. A un hogar infantil del Instituto de Bienestar Familiar llegan niños y niñas con historias de amenazas y violencia. Un grupo de estos niños empezó a actuar al interior de la institución, quitándoles alimentos y todo tipo de cosas a los demás niños, y se hacían llamar “Los aguilitas negras”, en apología a uno de los grupos paramilitares que operan en los barrios de la Comuna 13 de Medellín.

Es también el caso de una niña de ocho años que, en el grado 3.º de primaria de una institución educativa, le advirtió a todos los compañeritos de grupo: “conmigo nadie se meta, porque yo soy amiga del jefe de las ‘Águilas negras’”. Ante el miedo y el terror de los estudiantes, la coordinadora tuvo que intervenir desvirtuando la amenaza.

En otro lugar, el profesor de matemáticas dividió a los estudiantes por equipos, para hacer un ejercicio, y les dijo que cada grupo se podía asignar un nombre. Ya conformados los equipos de trabajo, uno a uno presentaba el nombre y hacía una pequeña argumentación que explicaba por qué habían elegido ese. Los nombres fueron variados: “Los pitufos”, “Los magníficos”, etc., hasta que llegó la sustentación del grupo que se autodenominó “Águilas negras”. Ellos manifestaron que era el grupo que dominaba en Colombia y que por eso se lo pusieron. El profesor, entonces, de forma inteligente y ética, da un giro a la clase y acto seguido relata la génesis de los grupos armados que históricamente han ejercido violencia política en Colombia. Después de la breve exposición realizada por el profesor, el grupo de estudiantes que se había colocado el nombre de “Águilas negras” lo cambió por “Los tiernos”.

Lo que existe por fuera de la escuela, desde hace bastante rato, es un tipo de educación que se desprende como determinante del contexto de los modos de producción destructiva, y que obliga al ser humano viviente a asumir acciones, relaciones, interacciones e interrelaciones que, de forma enajenada, van, en el corto y mediano plazo, en contravía de su propia naturaleza y su cultura.

La humanidad, a lo largo de la historia, siempre ha estado en guerra; pero poco se ha preguntado sobre qué se enseña y qué se aprende de la guerra. Ésta es una de las reflexiones que últimamente se realiza en los contextos de guerra, pues si hay una enseñanza y un aprendizaje que producen las guerras, es porque también existe una pedagogía de la guerra, que hace que en los humanos haya transformaciones y se produzcan cambios en las relaciones y las acciones en el ámbito social, como en la naturaleza humana. En palabras de Primo Levy, recogidas por Mantegazza:

[...] pueden venir los rusos: sólo nos encontrarán a nosotros domados, apagados, mercedores de la muerte inerme que nos espera, destruir al hombre es difícil, casi tanto como crearlo: no ha sido simple, no ha sido rápido, pero lo habéis conseguido, alemanes. Hemos aquí: dóciles bajo vuestra mirada; por nuestra parte, nada tenéis que temer: sin revueltas, sin palabras enardecidas, ni tan siquiera una mirada inquisidora (2002: 188-189).

“No son solo palabras de gran tensión y dramatismo, sino también la clara denuncia de la intención nazi de aniquilar, especialmente y más allá del exterminio físico, la esencia humana de todos/as los/las deportados/as .” (Mantegazza,2006 .p17).

Este cruento relato da cuenta de las transformaciones que tienen los humanos cuando son sometidos a habitar espacios donde hay establecidos dispositivos para ejercer un dominio y control total sobre “los declarados enemigos”.

Desde esta perspectiva, entonces, es importante retomar las experiencias y los hallazgos teóricos que se han desarrollado a partir de los campos de concentración, para, desde allí, establecer una relación de lo que se vive y pasa con las zonas declaradas en guerra, y el papel que puede desempeñar la escuela, la educación y la pedagogía en estos contextos.

La pedagogía de la guerra o

[...] pedagogía del Exterminio y desnaturalización del individuo [...] aparecen perfectamente integrados con la esencia de un poder represivo, disciplinario, y coercitivo que contemplaba, por una parte la represión y eliminación física del rebelde y por la otra, la configuración del individuo como sujeto obediente y socialmente integrado. El resultado de esta conjunción es una nueva forma de poder eminentemente pedagógico que tiene como fin último la creación del sujeto como agente de su propia autodestrucción, capaz de interiorizar más allá de los procesos de definición como sujeto, las estrategias necesarias para la deshumanización (Mantegazza, 2006: 17).

Como señalan Estrada y Rodríguez al considerar que la actitud de la práctica de la indiferencia fue y es un aprendizaje que impone el contexto de guerra en el que se habita. Durante un período de varios años se volvió costumbre que en la zona donde queda la Institución Educativa, cuando alguien era herido había que dejarlo en el mismo sitio, que se desangrara, porque el que se atrevía a auxiliarlo, se convertía inmediatamente en la siguiente víctima, pues el herido estaba vigilado con mira telescópica desde algún lugar para dispararle al próximo que se le acercara.

Una de las prácticas que hay que aprender para poder sobrevivir en espacios de la guerra es la indiferencia. La misma práctica también se presenta con los muertos, porque como la policía no se atrevía a recogerlos, muchas veces se quedaban tirados todo el día, hasta que alguno se lo echaba al hombro y lo

sacaba hasta un lugar donde la policía los pudiera recoger seguros y lejos de las balas de los francotiradores.

Las prácticas educativas y pedagógicas se pueden dar por bien servidas, si éstas pueden lograr que se des-aprendan prácticas que enseñan la guerra, para que las nuevas generaciones, los hijos de la guerra, puedan enfrentar un contexto de guerra y no aprendan a renunciar a la vida, al ser, porque cuando se habitan espacios de la muerte, la vida y lo humano tienden a desaparecer (2009: 193-195)

Todas estas prácticas que la población estudiantil está obligada a experimentar no son todavía temas de análisis de la escuela, no porque ella no lo quiera en algunos casos, sino porque de muchas de las cosas que pasan y permanentemente están sucediendo en el contexto no se “puede” ni se “debe” hablar en la escuela, “por seguridad”. Algunos de estos hechos no se nombran, por temor a lo que pueda suceder con los diferentes grupos armados, como en el caso ocurrido con una maestra bastante preocupada por lo que los niños llegan diciendo a la escuela.

La pregunta que inicialmente se hace la maestra es: “¿Cómo enseñarles a los niños a decir mentiras?”. La razón de ello estriba en que, por la experiencia que le ha tocado vivir en las zonas de conflicto, sabe que si los niños siguen hablando tan tranquilamente sobre quiénes son los que tienen armas en el barrio, más temprano que tarde se tendrán que ir con sus familias del barrio y abandonar la escuela, si es que no los matan antes de salir.

Otro método que ha surgido en la escuela es el de enseñarles a hablar en voz baja, el cual se ha convertido en un mecanismo de sobrevivencia de los niños, la familia, la escuela, los maestros y la educación.

Los otros casos delicados tienen que ver con los temas y los contenidos que se invisibilizan forzosamente, porque han sido estigmatizados como “subversivos” o “terroristas”, como ocurre con los temas de Derechos Humanos y el Derecho Internacional Humanitario. Esto ocurre también con el concepto *guerra*,

el cual ha sido prohibido nombrarlo por el gobierno del presidente Álvaro Uribe Vélez para referirse a la guerra en Colombia, La voz oficial, en su reemplazo, dice que de lo que se debe hablar es de “terrorismo”. Pero más allá de las palabras autorizadas, lo que realmente se vive en los barrios y en las escuelas son las amenazas de muerte, los tiroteos frecuentes y la muerte cotidiana, todo ello en diferentes circunstancias, como en los conflictos por el control territorial, en los que los estudiantes se ven limitados incluso en su desplazamiento a la escuela, porque pertenecen a otros barrios donde domina una fuerza diferente.

Cuando en la Institución Educativa La Independencia se comenzó a hablar de la propuesta de recoger las experiencias que se han desarrollado desde la escuela como una de las formas de ir rompiendo el silencio, de poder contar lo que realmente se vive en una zona de conflicto armado, muchos de los maestros manifestaron su preocupación por el contenido de lo que se iba a decir o a contar, y empezaron a hacer recomendaciones. Dentro de éstas, se hizo alusión a que hay muchas cosas que no se pueden contar, pero que si necesariamente se tienen que contar, es bueno cambiar los nombres de las personas, hablar de tiempos y espacios que no se identifiquen plenamente, porque no se sabe qué se le puede venir a uno encima o que se puede despertar en ciertas personas, pues ya han pasado casos que lamentar de maestros, estudiantes, familias enteras, que han tenido que abandonar la zona y, en algunos casos, la ciudad.

Como se ve, no sólo el cuerpo se vuelve, en el contexto de los modos de producción destructiva, un objeto apetecible. También el espacio y el lenguaje pasan a ser mercancías, tasadas según las circunstancias.

Así, pensando y observando la persistencia del contexto de guerra en el país, creo que ha llegado el momento de desarrollar una pedagogía de la resistencia, para que la escuela pueda seguir desempeñando el que ha sido su papel histórico: la formación de sujetos emancipatorios.

Educación y pedagogía de la resistencia

Conscientes entonces del contexto de guerra en el que tiene que sobrevivir la escuela en la actualidad, se propone a los profesores de la Institución Educativa La Independencia hacer un recorrido por las memorias de guerra, por aquellas experiencias que han permitido que la escuela haya desempeñado un papel importante en la vida de los que habitan espacios de muerte y la pérdida de toda expresión de esperanza.

La propuesta se presenta a los profesores, e inmediatamente surgen miedos y temores. Se propone entonces matizar el título de “Pedagogía de la guerra” con otro que no llame tanto la atención o que no se convierta en otro referente teórico que contribuya a mayores niveles de estigmatización de los barrios, las escuelas y los estudiantes, ya bastantes señalados por los medios de comunicación como nidos de violencia y terrorismo. Pese a todo esto, los maestros terminan concluyendo que contar las experiencias se convierte en una tarea obligada y necesaria, que debe ser conocida por los maestros del país, mientras el conflicto armado siga persistiendo en los campos y las ciudades.

Cada una de las experiencias planteadas se concibe como un aliento de vida para la escuela, la educación y la pedagogía, para que la esperanza resista desde estos espacios y se convierta en la ofensiva para nuevos proyectos de vida.

La escuela, la educación y la pedagogía de la resistencia son, entonces, las que pueden volver a reconstruir, desde el recuerdo, la historia, la memoria, la reconquista del lugar, del espacio geográfico como dimensión humana para la identidad colectiva. De esta manera, el espacio de la escuela muestra y enseña otro tipo de relaciones y acciones en lo social, en lo político, a una población que ha aprendido, por las condiciones del contexto, a estar preparada siempre para el ataque, porque de lo contrario, no podría sobrevivir en un espacio donde la “norma” es irse contra la norma. La incapacidad para que opere la norma la da el uso reiterativo de la fuerza, el miedo y la intimidación en que se vive. La “norma” es el silencio, el encierro en sí mismo, marcar fronteras, decir lo mínimo y nunca jugar a decir la verdad, porque se impone la impunidad.

Así, se puede describir ciertas prácticas pedagógicas que, sin proponérselo, apuntan a hacerle frente a la formación del cuerpo como mercancía. Estas propuestas apenas son una pequeña muestra empírica de los esfuerzos que hace la escuela, como una forma de ir tomando plena conciencia del fenómeno de la globalización en lo local y con la posibilidad de ir desarrollando marcos conceptuales bien claros sobre estos fenómenos, en medios de contextos adversos, pero que pueden representar un gran paso para la redefinición de elementos teóricos para la enseñanza de las ciencias sociales, sobre todo en la línea de la construcción de conocimientos y la actualización disciplinar, bastante necesaria en estos momentos de aparente agotamiento y desencanto de las ciencias sociales, por parte de los estudiantes.

Los planteamientos en este sentido van desde la necesidad de formar los ciudadanos de la globalidad o ciudadanos del mundo, con características muy especiales, como las que tiene que conciliar la formación entre conocimientos disciplinares y societales, como la lealtad nacional, con un sistema de valores globales, como es el caso de las minorías étnicas.

Decimos entonces que el reto actual de la Escuela está en estrecha relación con la redefinición integral de las identidades políticas e históricas como el Estado Nacional, pero también sociales y aun subjetivas. El desafío actual de los educadores es el de contribuir a reconfigurar los saberes y los valores aptos para participar en los procesos de construcción de nuevos imaginarios ciudadanos, en el marco de un mundo global e intercultural al mismo tiempo [...] (Kringer, 2008: 18).

Dentro de las experiencias que comenta el profesor Gonzalo Roche que le ha tocado vivir en carne propia en la Institución Educativa la Independencia, se encuentra la cifra del embarazo de 43 jóvenes. La satisfacción que se tiene es que este número disminuye cada año. Actualmente, la Independencia cuenta con 14 jóvenes embarazadas, lo que ya representa un hecho y un gran logro para la labor que desarrolla la escuela.

Cuando me enteré de que en mi grupo había todos estos embarazos, me di a la tarea de acompañar a todas estas niñas estudiantes y me fui a buscar asesoría en Bienestar Familiar para este proceso de acompañamiento.

Se sacaron unos carteles invitando a la capacitación con Bienestar Familiar como forma de convocatoria, pero las milicias, que en ese entonces dominaban la zona, nos ordenaron que no podíamos invitar a Bienestar Familiar porque ésta era un institución que “comerciaba con la venta de niños” y como no hicimos caso de quitar los carteles, ellos mismos vinieron al colegio y los quitaron.

Ante esta situación me tocó buscar asesoría a nivel particular y me puse a hacer talleres con ellas y con los hombres también sobre cuál es el rol de ser padre y madre las responsabilidades, la situación social, los cuidados del bebe y la alimentación. Esta serie de dinámicas generó muchas discusiones y despertó sensibilidad sobre todo lo que implicaba tener un hijo y así se fueron generando posiciones críticas que se regaron por toda la Institución y fue así como muchas estudiantes se dieron cuenta que un embarazo era algo muy serio y complejo.

El siguiente testimonio es tomado de la experiencia educativa del profesor José Iván Montoya, de la Institución Educativa La Independencia:

“La experiencia que nos tocó vivir, hace aproximadamente cinco años, fue bastante preocupante. Si alguien se caía o se accidentaba en la escuela nadie se movía a prestarle ayuda. Yo llegaba corriendo, apartando a los curiosos espectadores, y cogía en mis brazos al accidentado; pero antes de llevarlo a la sala de profesores para prestarle los primeros auxilios, interrogaba el porqué no prestaban auxilio o simplemente se dignaban informar a alguno de los profesores. Pero la respuesta fue la indiferencia. Algunos lo único que alcanzaron a hacer fue mover los hombros como señal de ratificación de la indiferencia. Ante la gravedad de los hechos, nos dimos a la tarea de realizar algunas charlas reflexivas de motivación para que participaran de la conformación de las brigadas estudiantiles de la Cruz Roja”.

Las charlas estaban fundamentalmente dirigidas a tratar temas que valoraban al humano y de brindar apoyo al otro. También se tocaban temas sobre el aseo personal —porque muchos llegaban a la escuela con los zapatos empantanados—, el cuidado del cuerpo, el valor de la vida, la importancia de mantener los espacios limpios e incluso la preparación de suero casero.

El proceso se inició con estudiantes de las dos jornadas. Las reuniones se hacían cada ocho días. La asistencia al grupo esa voluntaria. Ya para el año 2007, la Institución contaba con más de 150 brigadistas de la Cruz Roja, entre estudiantes de la básica primaria y el bachillerato.

En la convocatoria que se realizó para el 2008, están participando cincuenta estudiantes.

La labor de los brigadistas de la Cruz Roja consiste en acompañar todo tipo de eventos públicos, deportivos y recreativos que se desarrollen en la Institución Educativa. En cada uno de estos eventos, cada brigadista porta un distintivo y una visera que lo identifica. Por el solo hecho de portar estos símbolos recibe un reconocimiento de respeto por parte de los demás estudiantes.

La experiencia de otros lugares adquiere un significado importante para reforzar la propuesta de la enseñanza de las ciencias sociales en la Institución Educativa la Independencia. Es el caso de una experiencia educativa en Argentina, donde se convirtieron los temas sobre la dictadura militar, el terrorismo de Estado y la guerra de las Malvinas en objeto de discusión en la escuela, con la incorporación del pasado violento a su historia colectiva, según lo planteado por Lorenz (2008: 3).

En esa experiencia educativa se rompe la soledad del discurso del movimiento de los Derechos Humanos durante la dictadura militar y su presencia se hace pública. La historia actual, la historia del tiempo presente, se ocupa del pasado reciente y considera posible aplicar el análisis histórico a situaciones sociales y políticas vigentes. En el aula de clase, el pasado reciente cobra la dimensión de complejidad y su importancia, así éste sea doloroso, como se

expresa en la película *La noche de los lápices*, en la caracterización del terrorismo de Estado. Se confronta socialmente el pasado vergonzante —así este pasado sea el propio—, que requiere esclarecimiento, pero también la asunción de responsabilidades de los miles de argentinos que vivieron con esa realidad, buscando darle respuesta a: ¿qué había pasado?, ¿cómo había pasado?, y sobre todo, ¿por qué había pasado?

Además, en esa experiencia educativa se analiza la producción e imaginación de la barbarie, la formación de los represores y de la pasividad del resto de personas ante el desarrollo de la represión ilegal, y cómo se formó la dimensión del ocultamiento de la realidad en el manejo de la circulación de la información sensacionalista.

La transmisión de la experiencia a los jóvenes estudiantes se convirtió en un reclamo a las prácticas participativas, después de haber pasado de la estigmatización y la culpabilidad, a la de víctimas inocentes de la represión.

Estos hechos externos a la política educativa argentina se instalaron con fuerza en las escuelas. Allí se dio la reflexión y el trabajo del docente por la reposición del contexto histórico, para dar paso a la denuncia, a la comprensión de la historia con sentido crítico, sobre las versiones del sentido común en oposición a las de la ritualidad oficial.

No obstante, es muy importante tener en cuenta, en la enseñanza de las ciencias sociales desde la memoria histórica del pasado presente, que

El trabajo del docente en relación con el pasado, al igual que cualquier ejercicio de memoria humano se encuentra amenazado por esta posibilidad: agorar la vida que busca reproducir en el proceso de transmisión, cerrar las vías para la transmisión de la experiencia social. Quien evoca con vistas al futuro puede, muy a su pesar, desempolvar esqueletos que no encontrarán oídos para sus palabras incomprensibles en los “nuevos” que los escuchan. Sin embargo, los alumnos deberán cargar con ellos, sin posibilidades de

prestar atención a su presente y al futuro que aún aguarda ser imaginado (Lorenz, 2008: 20).

Esta experiencia de este hermano país latinoamericano sirve de soporte teórico para darle continuidad a la propuesta de una *pedagogía de la resistencia* a partir de las experiencias desarrolladas por los maestros en el contexto de guerra, mostrando cómo ésta entra a la escuela y de qué forma los maestros, los estudiantes, los directivos y la comunidad le han podido hacer frente a los múltiples fenómenos que a diario se presentan en el quehacer cotidiano.

Los casos son múltiples. La maestra que logra que el sicario respete la escuela y no la convierta en otro escenario de muerte; aquella que sufrió y le tocó enfrentar por más de un año los fantasmas que le produjo el haber sido amenazada de muerte; el maestro que logró transformar la práctica de la indiferencia en la escuela, aprendida en el contexto de guerra, por unos valores de compromiso y responsabilidad con los demás estudiantes; el maestro que le enseñó a los estudiantes cómo cargar los muertos para que los cadáveres no permanecieran todo el día alrededor de la escuela; los maestros y los directivos que se propusieron bajarle aceptación y simpatía a los estudiantes que querían entrar a la milicia después de terminar los estudios y a la motivación de los estudiantes a tener un hijo del hombre armado del barrio.

Cada uno de estos casos tiene una explicación de cuáles son las causas-consecuencias de los fenómenos, tanto en el orden local como el regional, nacional e internacional. En este sentido, se debe mirar el fenómeno de la guerra y sus lugares desde lo más particular y singular, hasta lo más general y universal, concatenándolo con el fenómeno de la globalización

Tareas de la escuela ante la globalización de la muerte

Desde las experiencias narradas se puede partir para que la pedagogía de la guerra sea atravesada por la *pedagogía de la resistencia*, lo cual implica poder explicar las causas de la guerra, con sus antecedentes históricos, en lo

económico, político e ideológico, tanto en el orden local, regional y global, porque de esta forma podríamos empezar a brindar explicaciones a muchas de las angustias, las ansiedades y las depresiones que se presentan en la labor docente y en toda la comunidad educativa, cuando no se pueden obtener resultados óptimos y aceptables en el proceso cognitivo o disciplinar de los estudiantes, en conocimientos que les permitan poder enfrentar, con elementos sólidos, las adversidades del contexto.

Estos fenómenos de la guerra en su complejidad también se pueden aprovechar para pensar qué es lo que tiene que hacer el maestro en este tipo de contextos, cuál es su papel político, hasta dónde pueden llegar con responsabilidad ética y profesional, y qué es lo que tiene que hacer, para hacerlo bien.

Es precisamente en este punto en donde se hace la propuesta al profesorado de darle entrada al fenómeno de la globalización en la escuela, para darle explicaciones de cómo este fenómeno entra a incidir en el contexto local de la escuela. Independientemente de que la escuela lo conozca o no, este fenómeno existe dentro de ella.

La escuela, entonces, tiene la tarea de asumir el reto de formar al ser humano viviente, de tal manera que pueda enfrentar al sujeto-mercancía que exige e impone la globalización en sus formas de producción para la destrucción.

En esta tarea de la escuela se podría suponer que no hay nada nuevo, que es lo que tradicionalmente siempre ella ha hecho. Pero la educación y la pedagogía se hallan, en la actualidad, con un contexto donde los que entran a la escuela, por los efectos de la guerra y la violencia, ya no quieren ser, manifiestan no poder ser, que no le encuentran sentido a nada. Son personas aniquiladas, sin ideas y sin la posibilidad de obtener una explicación que les permita pensar sobre su situación de dolor, miedo, deseo de ataque o de huida.

La escuela, como la conocemos tradicionalmente, no es la única forma de educar, porque los medios tecnológicos de comunicación ejercen en la sociedad

una labor formativa. El mercado impone también una manera de proceder con el otro, competitiva, rentable, racional en el gasto y donde todo tiene un precio como mercancía. En la confluencia de lo económico, lo político y lo ideológico, puestos en contexto por la acción de la guerra, el narcotráfico, el tráfico humano y la mercantilización de la naturaleza, se ejerce en la sociedad una formación que queda por fuera del alcance de la escuela, y si dicha formación no entra a la escuela para ser analizada, investigada y pensada para ser transformada, la escuela quedará por fuera de la realidad, con la tendencia a desaparecer, por los efectos del fenómeno de la globalización que no ha sabido enfrentar.

Bibliografía

- Estrada, William e Hilda Mar Rodríguez, 2009, “Hábitat(r) pedagógico”, *Actas del Hábitat popular*, Medellín, núm. 1, pp. 89-95.
- Garzón, María A., 2008, “Retando las geografías del terror. Estrategias culturales para la construcción del lugar”, *Nómadas*, Bogotá, núm. 28, pp. 183-193.
- Gasparini, Juan, 2009, “Piden investigar fenómeno en Colombia relatores de la ONU interesados en el tema mercenarios”, *El Tiempo*, martes 6 de enero, p. 16.
- Kringer, Miriam, 2008, “Globalización y ciencias sociales”, Flacso, Enseñanza de las Ciencias Sociales (curso), 8.ª cohorte, clase núm. 7, archivo electrónico.
- Levy, Primo, 2002, *Si esto es un hombre*, Barcelona, EL Alep.
- Lorenz, Federico G., 2008, “El pasado reciente en Argentina: la gestión de la memoria del proceso entre los jóvenes”, Flacso, Enseñanza de las Ciencias Sociales (curso), 8.ª cohorte, clase núm. 9, archivo electrónico.
- Mantegazza, Raffaele, 2006, “Hacia una interpretación pedagógica de la Shoah”, en: *El olor del humo*, Barcelona, Anthropos, p. 17-18
- Nieto, Patricia, comp., 2008, “Esta es mi escuela”, en: *Relatos de las Instituciones Educativas Ganadoras del premio “Medellín, la mas esducada”. Años 2006-2007*, Medellín, Alcaldía de Medellín, Secretaría de Educación, pp. 181-187.
- Nogues, Joan y Joan Romero, 2006, “El cuerpo como mercancía”, en: *Las otras geografías*, Valencia, Tirant Lo Blanc, p. 465- 468.
- Ortiz, Renato, 2004, *Taquiografiando lo social*, Buenos Aires, Siglo XXI.