

El pacto como campo de posibilidad para la formación política democrática en la escuela¹

Ruiz, Botero Luz Dary, Toro de Villa, Ana Lucía, Morante Arango, Elizabeth, Monsalve Zuluaga, Beatriz y Giraldo Triguero, Pilar

Este ensayo recoge los resultados del proyecto “Sistematización de los pactos de convivencia como proyección de participación democrática y ciudadana en tres instituciones educativas de Medellín e Itagüí”, que hace parte de la línea de investigación “Participación, democracia, y gobierno escolar” financiado por el Programa de Implantación de Proyectos de Investigación de la Universidad Pedagógica Nacional. La construcción de los pactos de convivencia fue una experiencia promovida por el Instituto Popular de Capacitación – IPC en años anteriores (1998-2005) y apoyada por “Civis”, agencia de cooperación sueca.

Este texto se desarrolla en tres apartados: en el primero, se sitúa el contexto donde se llevó a cabo la experiencia desde los territorios de referencia (institucional y barrial) y la construcción del pacto; en el segundo, se presentan hallazgos de la sistematización desde la escuela como territorio de disputa, territorio donde se hace posible la ciudadanía escolar, la subjetividad política juvenil y los pactos como instrumentos para la formación política democrática; en último lugar, se precisan algunos retos globales de las escuelas y de la juventud en el contexto actual respecto a la configuración de sujetos políticos democráticos.

1 HACIENDO TEXTO EL CONTEXTO DE LA EXPERIENCIA EDUCATIVA Y LA PRÁCTICA DE SISTEMATIZACIÓN

El nuevo escenario de este fin de siglo ha puesto en cuestión las prácticas y las concepciones teóricas de los movimientos sociales y las ciencias sociales latinoamericanas. Nos enfrentamos a nuevas preguntas y a desafíos inéditos. Es un momento histórico privilegiado para la creación, pero las respuestas a las nuevas preguntas no van a surgir de ningún otro lugar sino de la propia experiencia histórica acumulada. Lamentablemente no hemos acumulado aún los aprendizajes necesarios contenidos en esas experiencias. La sistematización, como ejercicio riguroso de aprendizaje e interpretación crítica de los procesos vividos, sigue siendo una tarea pendiente y hoy –más que nunca - puede contribuir de forma decisiva a recrear las prácticas de los movimientos sociales y a renovar la producción teórica de las ciencias sociales, desde la experiencia cotidiana de los pueblos de América Latina, en particular de aquellas comprometidas con procesos de educación y organización popular (Jara, 1998: 5)

¹ Artículo elaborado por RUIZ, Botero Luz Dary, TORO de Villa, Ana Lucía, MORANTE Arango, Elizabeth, MONSALVE Zuluaga, Beatriz y GIRALDO Triguero, Pilar. Artículo resultado de investigación en el marco del proyecto “implantación de programas de investigación” convenio No 212 de 2004, Ministerio de Educación- Universidad Pedagógica Nacional. En la Línea de Investigación “Política, democracia y gobierno escolar”

Este artículo es publicado en: Universidad Pedagógica Nacional. Subjetividad (es) política (s). Apuestas en investigación pedagógica y educativa. Proyecto de implantación de programas de investigación. Bogotá. 2006. P 123-158

Ese recorrido por rutas inéditas, por discursos no pronunciados y por la emergencia de voces silenciadas en las escuelas, es parte de la aventura de esta sistematización de pactos de convivencia que pretende evidenciar las posibilidades y retos de la formación política democrática de las nuevas generaciones, pese a las tendencias individualistas, guerreristas y consumistas que globalmente se imponen. Es volver la mirada a microespacios como la escuela para visualizar allí reflejos de la sociedad, contradicciones del sistema, resistencias políticas y culturales y desarrollos de iniciativas críticas que transgreden lo instituido o se valen de esto para dinamizar procesos legítimos de pactación de la convivencia en el territorio escolar.

Orienta el proceso de sistematización la pregunta por la contribución de la construcción de los pactos de convivencia al aprendizaje y el ejercicio de la ciudadanía en tres instituciones educativas, para fortalecer la democracia escolar participativa en la escuela y la sociedad.

1.1 Los territorios de referencia

Los territorios de referencia se perfilan teniendo en cuenta tres premisas que son desarrolladas por Henry Giroux (1992: 28): 1) Las escuelas no pueden ser analizadas como instituciones separadas del contexto socioeconómico en el que están situadas; 2) Las escuelas son sitios políticos involucrados en la construcción y control del discurso, del significado y de las subjetividades; 3) Los valores del sentido común y las creencias que guían y estructuran las prácticas en el salón de clases no son universales a priori, sino que son construcciones sociales basadas en supuestos normativos y políticos específicos.

Estas premisas son recreadas en la presentación de las tres instituciones educativas: Marco Fidel Suárez, Bello Oriente y María Josefa escobar.

La construcción colectiva de acuerdos para la convivencia se inicia en la Institución Educativa Marco Fidel Suárez (1999-2002) como un proceso de refundación institucional por la magnitud de la conflictividad escolar armada que allí se presenta (conflictos de tipo sociopolítico con presencia y actuación en la institución de grupos armados insurgentes, con el asesinato de rector Silvestre Guerra y el joven estudiante Hernán Arboleda, con amenazas de muerte a directivas, docentes y jóvenes estudiantes) y por las banderas políticas nacionales que promueve el movimiento estudiantil de la institución, tales como la objeción del servicio militar obligatorio y los enfrentamientos con la fuerza pública en que se manifiesta, en uno de los cuales muere en confusos hechos el estudiante Hamilton Chica.

En el primer mes de clase, una mañana común y corriente estábamos en clase de matemáticas con la profesora Consuelo cuando sonaron tres petardos. La gente gritaba, muchos niños de sexto lloraban y por el frente de nuestro salón pasaron cuatro encapuchados con armas de fuego que se dirigieron hacia las planchas y empezaron a rayar las paredes, mientras otros quemaban un bus de Laureles [un barrio de Medellín] al lado de la bomba de gasolina. Ese día varios compañeros o amigos de por la casa se subían a las planchas. A las 10:00 a.m. sonaron varios disparos, no se sabía de qué dirección venían cuando alguien empezó a gritar 'rojo'. Rojo era la señal de que habían herido a alguien. Ese herido era Hamilton Chica" (Joven estudiante del Marco Fidel Suárez que da testimonio del hecho, grado undécimo tres. 1998).

Esta institución educativa es de carácter estatal, está ubicada en la zona centro occidental de la ciudad de Medellín, cuenta con una población de 5000 niños/as, jóvenes y adultos/as

estudiantes, en su gran mayoría ubicados en los estratos 1 y 2 de los diversos sectores de la ciudad y con 127 docentes. En su trayectoria de 50 años, la institución vivió un período de crisis entre 1982 y 1994, período que coincide con las dificultades de orden político, social, económico que se vivía en la ciudad de Medellín². Incentivados por la magnitud de los conflictos presentados en la institución, se convoca la voluntad de organizaciones no gubernamentales para que aporten a la negociación política-cultural con los diversos actores legales e ilegales que se disputan la escuela por imponer su visión de “orden”³.

La problemática es enfrentada desde la activación de nuevos polos de conflicto, es decir desde la identificación de otros conflictos que se viven en la institución y que frente a las acciones armadas pierden visibilidad (las relaciones intergeneracionales asociado a la vida escolar, el bajo nivel académico y las posibilidades sociales que implica para jóvenes, los discursos de los diversos actores en especial aquellos que no emplean medios violentos para expresarse, la débil organización de la comunidad educativa y el desprestigio de lo público y lo colectivo) el desarrollo de diversas estrategias académicas, organizativas, reflexivas, culturales, recreativas, de relacionamiento y de gestión institucional (Ruiz y otros, 2004; 66-128). En esta última, se incluye la construcción del manual de convivencia por la comunidad educativa con énfasis en la idea de pacto para el establecimiento de acuerdos fundantes para la vida en común en la Institución.

En la Comuna 3 de la zona nororiental de Medellín está el Colegio Bello Oriente, donde también se construye el pacto de convivencia. La mayoría de las personas del barrio, del que el Colegio toma su nombre, son de procedencia campesina, adquieren espacio con fines residenciales en la zona por medio de procesos de invasión y en su mayoría es población en condición de desplazamiento forzado. Esta comuna históricamente es reconocida en la ciudad por altos niveles de conflictividad armada, por la presencia y actuación de bandas, milicias y grupos paramilitares, así como por la insatisfacción de las necesidades básicas de su población.

El Colegio es de carácter privado, hace parte del Programa de Cobertura Educativa del Municipio de Medellín y pertenece a la Corporación Eclesial de Base Orlando González Ardila (CEBOGA); ofrece educación a 1530 niños/as, jóvenes y adultos/as estudiantes desde preescolar hasta undécimo, tiene tres jornadas (mañana, tarde y noche) y cuenta con un total de 42 docentes.

² Iniciando los 80 en el país se exacerba el desprestigio del sindicalismo, consejos y movimiento estudiantil, manifestándose en las persecuciones a docentes y jóvenes estudiantes y la opción por la acción desde la clandestinidad. La violencia política en las escuelas expresada en el asesinato y las amenazas a directivas, docentes y jóvenes estudiantes. El incremento a controles en la entrada a las instituciones. Como también el pacto político que conduce a la nueva constitución Nacional en 1991 y las exigencias de una escuela más democrática. Es la doble tendencia al incremento de la violencia en las escuelas y a la disposición de mecanismos para la democratización escolar. (Para ampliar este contexto remitirse a Ruiz y otros, 2003; 41-44)

³ El “orden” es comprendido como la disposición de normas, espacios, tiempos, valores y contenidos y tipo de relaciones que son legitimadas en la escuela. Es ese conjunto de disposiciones que se tienen en la institución y desde las cuales se produce un sujeto para una sociedad específica. El orden que parecen privilegiar estos actores esta referido a la anomia, la ausencia de reglas, la desvaloración del docente y las directivas, una institución que opera según los intereses de jóvenes estudiantes, además que emprende la disputa por el servicio militar obligatorio, la educación pública y de calidad desde medios legales e ilegales.

En Bello Oriente la construcción del pacto de convivencia se inicia desde 2005 por el interés de suscitar mayor participación juvenil y desarrollo social de la institución, por el debilitamiento de la relación comunidad-escuela cuando el origen de la segunda tiene sentido es el propiciar condiciones mejores para la vida en la zona. El pacto es la excusa para retomar preguntar respeto al compromiso de la escuela y la responsabilidad de jóvenes estudiantes con el desarrollo integral y equitativo en el barrio. Este proceso encuentra un terreno propicio por las posiciones democráticas de las directivas, la valoración positiva de la juventud y el compromiso social de la escuela con el sector. El trabajo realizado por organizaciones gubernamentales y no gubernamentales (en defensa de derechos juveniles, de cultura democrática, de medio ambiente) y por labores investigativas de docentes del plantel, constituye condiciones favorables para avanzar en el proceso.

Finalmente, la tercera Institución Educativa es María Josefa Escobar del Municipio de Itagüí. Está situada en la vereda Pedregal del corregimiento Pico Manzanillo. Es de carácter oficial rural, ofrece educación desde preescolar hasta el grado décimo para un total de 440 estudiantes, cuenta con un grupo de 18 personas entre docentes y personal administrativo. La mayor parte de la población de la zona está constituida por mujeres con un rango muy amplio en población infantil y juvenil. La actividad económica está basada en la ocupación en ladrilleras y tejares del sector; la economía informal, con 23 negocios asociados a las viviendas como tiendas, graneros, misceláneas, panadería, modisterías. (Tomado del Proyecto Educativo Institucional en su parte diagnóstica. Institución Educativa Maria Josefa Escobar 2005).

Esta institución se interesa por la transformación del conflicto debido a la problemática vivida en Itagüí en los años 2003 y 2004 (los jóvenes se vinculaban a bandas delincuenciales, eran constantes los enfrentamientos y asesinatos). Aunque la institución no se vio afectada de forma directa en este conflicto armado, la preocupación por el presente y el futuro de la población joven interroga por la cultura para el abordaje de conflictos sin la eliminación física del otro, por la responsabilidad de la formación en la escuela en la negociación y mediación desde la palabra y el respeto.

Es un líder comunitario quien establece el contacto con la institución y el IPC en el 2003, y 2 años después se inicia formalmente el trabajo del pacto de convivencia.

¿En qué contexto se construye el pacto? Yo creo que eso es fundamental tenerlo como claro. ¿Cuál es el contexto de la construcción del pacto?, ¿cuál es la intencionalidad que se tiene al construir ese pacto? Y ahí viene el asunto de la deliberación; por ejemplo, en el caso de Bello Oriente venían con unos procesos muy democráticos y participativos, eran como ejemplo para otros colegios porque venían con otro estilo de manejo. Entonces construir un nuevo pacto era avanzar sobre el que tenían. En el caso del Marco Fidel, el contexto era que tenían que resolver unos conflictos con manifestación violenta, en ese contexto había que abrir unos espacios de participación y deliberación a los diferentes estamentos para resolver uno de los aspectos muy puntuales que era cómo hacer un manejo del conflicto en el cual todos los actores de la comunidad educativa se sintieran partícipes de la construcción del manual, pero al mismo tiempo responsables de sacar adelante una institución que estaba a punto de ser cerrada. En el caso de la María Josefa venían también con una trayectoria de una construcción de un manual de convivencia donde venían para unos avances (Docente IE María Josefa Escobar).

En las tres instituciones, pese a desarrollar el pacto de convivencia en tiempos y contextos institucionales y sociales diferentes, es el conflicto como elemento positivo, el dinamizador de

los acuerdos, diferente a la violencia de la zona (denomina también conflicto armado) o interna a la institución lo que motiva la construcción del pacto; pareciera ser la esperanza de cambios, de transformaciones culturales, sociales y políticas en los sujetos el interés principal del proceso. El agotamiento por las expresiones del conflicto armado, los balances negativos de estos y los temores que con ello se generan, como también los conflictos intergeneracionales, pedagógicos, de comunicación y reconocimiento y por el compromiso con el desarrollo institucional y social las motivaciones principales para iniciar esta aventura de pactar la convivencia.

1.1 Detallando el proceso del pacto

Los manuales de convivencia son reglamentados por la Ley 115 de 1994 –Ley General de Educación - en su artículo 87: “Los Establecimientos Educativos tendrán un reglamento o manual de convivencia, en el cual se definen los derechos y obligaciones de los estudiantes. Los padres o tutores y los educandos al firmar la matrícula correspondiente en representación de sus hijos, estarán aceptando el mismo”. Este manual tiene el propósito de democratizar la vida escolar. Sin embargo, es contradictorio que se legisle sólo para regular a jóvenes estudiantes cuando en la institución conviven jóvenes y adultos/as.

En el artículo 17 del Decreto 1860 se asume el manual de convivencia como parte integrante del Proyecto Educativo Institucional –PEI– que debe contener: La filosofía institucional (visión, principios, objetivos), el gobierno escolar (instancias de administración y gestión de la institución), derechos y deberes, los mecanismos de defensa de los derechos (instancias, procedimientos y representantes que contribuyen a la promoción y defensa de los derechos), el sistema de justicia (la estructura institucional para vivir la justicia) y mecanismos de actualización y reforma del manual de convivencia.

En estas tres instituciones educativas, los manuales son resignificados como pactos en tanto son herramientas pedagógicas que se basan y que permiten el aprendizaje de la justicia en la escuela. Porque los/ as jóvenes entienden por manual “un conjunto de procedimientos operativos, una guía de instrucciones de uso para maniobrar una máquina y aparatos domésticos, tecnológicos; esta noción poco dice del sentido de negociar y pactar acuerdos por la vía del consenso para una convivencia escolar digna, verdaderamente humana”; esos acuerdos, como sentido último del manual, se configuran como pacto de convivencia en la escuela.

Nosotros no queríamos un manual, porque un manual es donde hay muchas cosas escritas que no se cumplen, pero sí un pacto entre todos para poder hacer cumplir las cosas que vayan ahí. Lo que se quería, más bien, era llegar a un mutuo acuerdo entre estudiantes y docentes, o que se vieran nuestros derechos y los de ellos, y algo que se cumpliera, que no sea como el manual (“lo que se tiene que hacer para estar con el otro”). Un pacto es como un acuerdo al que estamos llegando nosotros por medio de la interacción que estamos logrando con ellos y con nosotros, porque uno como estudiante también tiene problemas con los demás, así hay que mirarlo (Joven docente, I.E. Bello Oriente).

Los pactos son dispositivos que permiten tratar los conflictos para una convivencia democrática, como una construcción permanente y colectiva de formas participativas para responder a los cambios y a las necesidades institucionales. El pacto, con sus dimensiones éticas, pedagógicas y legales, es un acuerdo producto de negociaciones culturales e

intergeneracionales que desestabiliza poderes en la escuela en tanto evoca historias, presencias y sentires que tradicionalmente han estado ausentes como son las de jóvenes estudiantes.

El proceso de construcción colectiva de los pactos de convivencia es orientado por el Instituto Popular de Capacitación – IPC desde la convicción de la necesidad de democratizar la escuela y la sociedad, donde la educación tiene un papel relevante. El pacto se desarrolla desde la activación de voluntades políticas, la generación de espacios de encuentro, la formación de equipos dinamizadores en cada institución y el fortalecimiento de la capacidad argumentativa y escritural especialmente de jóvenes estudiantes (Montoya, 2006: 7).

La ruta de construcción de los pactos tiene tres momentos: El primero es la configuración de la estructura organizativa de cada institución que implica definición de grupos dinamizadores (se propone que su composición sea de directivos, docentes, padres y madres y jóvenes estudiantes) y el diagnóstico institucional desde el análisis del contexto escolar y barrial, la participación juvenil y los conflictos.

El segundo momento tiene por objeto discutir el pacto en mesas de trabajo desde los componentes del pacto: filosofía, gobierno escolar, mecanismos de defensa de derechos, sistema de justicia, mecanismos de actualización del pacto, en cada mesa se intenciona la representación de todos los estamentos: directivos docentes, jóvenes y familia. Los grupos dinamizadores tienen la responsabilidad de documentar estos componentes con el manual que tiene vigencia para el momento y lo divulga en los salones con las nuevas propuestas construidas entre ellos. Este momento es acompañado desde el IPC con talleres formativos para las tres instituciones con el equipo dinamizador. Se realiza la asamblea escolar donde se establecen los acuerdos frente al pacto; en ésta participan todos los estamentos con igualdad de voto para la toma de decisiones. Como el lugar de la toma de decisiones es la asamblea escolar, máxima instancia de deliberación y acuerdos, una semana antes de llevarla a cabo se refuerza el trabajo de socialización y motivación respecto a la importancia de la participación juvenil y el pacto en la vida escolar.

El tercer momento es la redacción final del pacto según los acuerdos de la asamblea escolar y la aprobación del consejo directivo, su publicación y divulgación. En este momento tiene menos juego el grupo dinamizador y en algunas instituciones es asumido por las directivas.

La estructura organizativa que se crea o se fortalece para la construcción democrática del pacto en el primer momento tiene seis instancias con funciones diferenciadas en el proceso: el comité de convivencia, el consejo estudiantil y la personería escolar, el grupo pedagógico, el grupo de directivos y docentes, el grupo de facilitadores y la máxima instancia, la asamblea escolar.

El **comité de convivencia o grupo dinamizador** orienta el proceso en cada institución. Es un espacio de intercambio y cooperación intergeneracional promovido por jóvenes estudiantes, docentes, padres, madres y directivos (aunque los dos últimos estamentos no se vinculan al comité). Tiene como funciones: elaborar los borradores de acuerdos mínimos de convivencia que se van a presentar en la Asamblea Escolar desde los insumos y análisis de manuales actuales; organizar las estrategias y mecanismos de difusión de la información en

toda la comunidad educativa; convocar, orientar y registrar las asambleas escolares. Igualmente, debe tener capacidad de facilitar y garantizar durante el proceso mecanismos de negociación y mediación de los conflictos que puedan generarse entre los distintos sujetos escolares.

El **consejo estudiantil y la personería escolar** son instancias del gobierno escolar, creadas según la ley, para la participación de jóvenes estudiantes en la dinámica escolar. En este proceso, los/as representantes se integran al grupo dinamizador con el trabajo de promocionar la democracia participativa entre jóvenes de la institución y el posicionamiento del pacto como herramienta pedagógica para la transformación de la escuela y la sociedad desde la formación política y el abordaje democrático de los conflictos. Tienen como funciones: diseñar estrategias de difusión de los derechos juveniles; socializar la información y las propuestas de jóvenes; identificar iniciativas para la mesas de trabajo; y facilitar la identificación de la corresponsabilidad de los/as jóvenes estudiantes con la escuela y la educación pública: Este último aspecto es referido a los compromisos que establecen jóvenes estudiantes para cuidar y respetar los implementos de la institución, para asumir sus deberes académicos y apropiar los acuerdos establecidos en la comunidad educativa para la vida escolar.

El **grupo pedagógico** está conformado por docentes que participan en la construcción del pacto en cada institución. Su responsabilidad es la reflexión pedagógica del proceso en los talleres, seminarios y espacios de formación y de las asambleas escolares, como también desarrollar mecanismos y estrategias para posicionar el pacto en cada institución, aportar a la orientación de las mesas y la vinculación de jóvenes y padres/madres de familia. Es de las instancias más débiles en todo el proceso, por la poca voluntad de participar y la concentración de responsabilidades en quienes lo asumen, además por los tiempos marginales para el proceso (extralaboral). En su mayoría sólo participa de forma activa una docente –solo mujeres- por institución, lo que propició el desgaste personal y la generación de tensiones con compañeros/as docentes y directivas, especialmente⁴. Este equipo es reconfigurado según las voluntades de las docentes para realizar esta sistematización y profundizar la reflexión de la experiencia.

Las **directivas docentes**, aunque son consideradas como sujetos claves en la construcción del pacto, pues con su voluntad política hay mayor posibilidad de garantizar prácticas y vivencias democráticas en la escuela, al facilitar el diálogo, la autoridad emancipatoria y el intercambio intergeneracional, fueron las grandes ausentes en el proceso. Las tensiones con directivas en especial coordinadores/as (vigilantes de la no desescolarización y énfasis en

⁴ Los grupos dinamizadores se proponen con representación de todos los estamentos en lógica intergeneracional: mitad adultos/as y mitad jóvenes. En los primeros se consideran los/as docentes, directivas y padres y madres de familia. Los/as docentes pese a tener el respaldo de la institución, para su participación se privilegia la voluntad personal y la creencia en la importancia del pacto (aunque inician 3 o 4 docentes mujeres por institución el trabajo los fines de semana (por exigencia de no desescolarizar) y los compromisos con tareas extractase lleva a que solo finalice una docente por institución. Las propuestas para el pacto impactan toda la institución entre ellas el reconocimiento de derechos de jóvenes y la apropiación de estos jóvenes propicia confrontaciones con otros docentes y directivas que asumen que pueden perder poder, además que acusan a las docentes que acompañan como quienes están desestabilizando relaciones y no es valorado de forma positiva. El ambiente de trabajo se dificulta para estas docentes por las tensiones en el manejo de la autoridad y el abordaje de conflictos.

áreas curriculares) por los tiempos laborales o académicos que las docentes y jóvenes destinan al proceso, por los apoyos logísticos y los espacios institucionales para las asambleas, son constantes y debilitan la tarea colectiva de elaborar participativamente el pacto. La oposición de las directivas se evidencia en su ausencia en los momentos 1 y 2 del proceso, en la resistencia y el temor por los cambios, en especial por considerar significativa la voz de jóvenes estudiantes, por las presiones ejercidas por responder a la escolarización de la escuela (horas de clase, cumplimiento de planes de estudio, sanciones, etc.). Es evidente también cómo en las instituciones donde las directivas, pese a no ser activas, no se oponen a los debates y son flexibles a los cambios, hoy existen indicadores de avances en la democratización entre los que podemos especificar la participación de jóvenes en la toma de decisiones administrativa, académicas, y de disciplina en la institución, a la vez la generación de espacios colectivos donde las personas de cada estamento analizan y proponen alternativas para mejorar la institución.

El **grupo facilitador** está conformado por asesores/as del IPC, profesionales de las ciencias sociales (derecho, sociología, historia, trabajo social) y talleristas que acompañan la construcción del pacto. Su función es garantizar el proceso en cuanto a su fundamentación teórico y metodológica, y en el apoyo técnico y logístico, como también producir conocimiento de la experiencia para difundirla.

Por último, **la asamblea escolar** es la máxima instancia de decisión; sus delegatarios/as – docentes, directivas, padres/madres y jóvenes, con voz y voto, acuerdan en dicho escenario un contrato de cooperación intergeneracional para democratizar el abordaje de los conflictos escolares, garantizar los derechos de la comunidad educativa y las corresponsabilidades para ampliar el universo cultural de la escuela. Allí se construyen acuerdos sobre los cambios en los contenidos, forma y sentido que tendrá el actual pacto de convivencia como producto del ejercicio democrático. Esta asamblea es el escenario para colocar los resultados del debate por estamentos en las mesas de trabajo y de los espacios de formación que crea el comité de convivencia. La asamblea permite a las comunidades educativas mayor interlocución y participación en asuntos de la escuela; en especial para jóvenes estudiantes representa la posibilidad de debatir y argumentar ante las directivas y docentes cuando en la cotidianidad escolar no se cuenta con esos espacios y los silencios son la constante. Para la asamblea, en cada institución se nombran delegados/as por cada estamento para la toma de decisiones, estos acuerdos son aprobados por el consejo directivo como la máxima instancia en la administración de la institución educativa.

Las asambleas escolares tienen por objetivo impulsar el empoderamiento de las comunidades educativas desde la participación directa de los/as jóvenes estudiantes, docentes, padres y madres de familia en la toma de decisiones sobre el sentido y los contenidos de los pactos de convivencia; propiciar la constitución de espacios de encuentro de jóvenes estudiantes con las autoridades escolares para el cumplimiento de las garantías constitucionales; fortalecer en cada institución educativa la democracia participativa; y, finalmente, generar un nuevo estatuto de relaciones escolares no autoritarias sustentado en la toma directa de decisiones entre las comunidades educativas. Las asambleas escolares, pese a que legalmente no son reconocidas en la Ley general de Educación, formalmente constituyen en la escuela lo que representan a nivel nacional: referentes el poder soberano del pueblo como los mecanismos de participación ciudadana para pactar decisiones en

asuntos que afecten la vida económica, política, administrativa y cultural de la nación, como lo afirma el artículo 2 de la Constitución. Es así como las asambleas escolares retoman el reconocimiento del ciudadano escolar para la legitimación de acuerdos vinculantes en la definición de asuntos públicos y la contribución a la transformación de la cultura escolar y local.

En síntesis, las asambleas escolares constituyentes ciudadanas se sustentan en el fortalecimiento de los espacios de deliberación pública capaz de generar un mayor ámbito de gobernabilidad democrática, al tiempo que aseguran un mayor ejercicio de la política como cultura ciudadana, es decir, como lugar propicio para la acción cotidiana, pública y publicitada de los ciudadanos en el concierto de la ciudad (Montoya, 2006: 8)

En un sentido amplio, las asambleas escolares son instrumentos de información y comunicación para la comunidad educativa, uno de los derechos constantemente negados en las escuelas. Pero ante todo, las asambleas constituyen posibilidad de toma de decisiones e incidencia política, propician el protagonismo de la ciudadanía escolar al posibilitar la expresión democrática y participativa en el territorio público que representa la escuela, al democratizar la opinión política dando lugar a la emergencia de nuevos temas y liderazgos, al potenciar la formación y educación ciudadana para la vida pública y al fortalecer la comunidad educativa desde la interlocución intergeneracional y con directivas.

1.1 La sistematización de la construcción del pacto

Es la experiencia en la construcción de los pactos de convivencia la que se decide sistematizar para identificar su contribución al ejercicio y el aprendizaje de la ciudadanía y fortalecer la democracia participativa en la escuela y la sociedad; aunque el proyecto se inicia con el faro de la construcción interactiva de sujetos escolares directivos, docentes, padres/madres y jóvenes estudiantes, en el transcurso del mismo precisamos que son los/as jóvenes quienes más se vincularon a la construcción, quienes mayores cambios presentan y que era para su empoderamiento para quienes está más direccionado el proceso.

La sistematización se asume como un proceso de reconstrucción y reflexión de una práctica social, mediante la cual se interpreta, se comprende y se produce conocimiento práctico caracterizado por ser situacional y estar orientado a la acción. Este conocimiento está constituido por el conjunto de conocimientos que el profesional dispone o al que recurre para iluminar y orientar su intervención (Barnechea, Morgan, González, 1998). Este proceso permite obtener un producto consistente y sustentado, a partir del cual es posible transmitir la experiencia, confrontarla con otras y así contribuir a un avance de conocimientos generados desde y para la práctica (Francke y Morgan, 1995). El sentido político de la sistematización de prácticas es el aporte a la reflexión crítica teórica-práctica (Jara, 1996: 15), a la cualificación de la misma práctica desde su interlocución, visibilización y socialización y, por supuesto, al fortalecimiento de los sujetos como seres críticos desde la conciencia de su acción.

De los componentes de la práctica de construcción colectiva del pacto de convivencia, esta sistematización interroga especialmente los cambios en los sujetos jóvenes desde su fortalecimiento como sujetos ético-políticos que ejercen la ciudadanía escolar y las resistencias que en estos sujetos o en otros de la comunidad educativa genera la práctica. En el campo

metodológico se pregunta por los fundamentos conceptuales, metodológicos, pedagógicos y didácticos que delinear la práctica.

Para responder esas preguntas se define el enfoque histórico-hermenéutico desde el cual las experiencias hacen parte de una práctica social e histórica dinámica, compleja y contradictoria que debe ser comprendida desde los sujetos y sus experiencias reflexivas mediante procesos que hacen explícitas intencionalidades, predisposiciones, hipótesis, sentidos y valoraciones que subyacen en la acción (Ghiso, 1998); la sistematización, en nuestro caso como labor interpretativa, precisa sentidos y dinámicas que aportan a la configuración de sujetos políticos democráticos en el territorio escolar y social.

Los referentes conceptuales básicos que orientan la interpretación de esta práctica educativa se enmarcan en la pedagogía crítica desde autores como Henry Giroux, Peter McLaren y Paulo Freire y la micro política en la escuela desde E. Hoyle y Michael Foucault. Se entiende el micro político como el conjunto de estrategias de individuos y grupos para usar recursos de poder e influencia para conseguir sus intereses en contextos organizativos, como la escuela donde la negociación es permanente de intereses, posiciones y motivaciones de los sujetos. Desde esta perspectiva de comprensión, la escuela no está determinada por la estructura económica, política, social y cultural; por el contrario, tiene posibilidades de incidir en la mega-estructura desde la resistencia. Esta resistencia se evidencia en situaciones donde los/as jóvenes pese a la adversidad y los incentivos para vincularse a grupos armados, permanecen respaldando opciones democráticas; donde se privilegia la palabra y el ser humano en contextos donde impera la ley del más fuerte y la lógica es de sobrevivencia, prácticas de solidaridad y reconocimiento del diverso son experiencias de resistencia a esas condicionantes globales. Éste es un asunto en común con la pedagogía crítica de la educación que está sustentada en corrientes de pensamiento emancipadoras que reconocen el acto educativo como un acto político desde el que se configura un proyecto de sociedad al intencionar un tipo de sujeto social. Estas son las corrientes pedagógicas que parten de una concepción educativa basada en la posibilidad de favorecer el cambio social y la disminución de las desigualdades (de género, raza, posición económica, etc.) a través de la educación (Ayuste y otros, 1994: 128).

Conforme a este enfoque de sistematización histórico-hermenéutico y a los referentes teóricos de la pedagogía crítica y la micro política para comprender el aporte de la construcción de los pactos de convivencia en la configuración de subjetividades juveniles democráticas en la escuela y la sociedad, se perfilan como categorías emergentes: *la escuela*, en tanto territorio de disputa por la orientación de tipos de sujetos; *la ciudadanía*, y en especial *la ciudadanía escolar*, *el poder* en las interacciones escolares; y, *los pactos*, en tanto oportunidades de configurar subjetividades políticas democráticas.

La metodología en la sistematización consta de cuatro momentos articulados entre sí:

- El primero es la contextualización de la institución desde las características de la cultura política de cada escuela y las particularidades de los/as sujetos y el contexto. En la construcción del pacto este es el primer momento como ya antes de preciso. Para rastrearlo en la sistematización se trabaja con técnicas como el taller con la comunidad educativa, los conversatorios y la revisión documental con instrumentos o matrices para resaltar lo pertinente a la pregunta sistematizadora

- El segundo momento de deconstrucción y reconstrucción de la experiencia y de los saberes construidos en los pactos se realiza con la comunidad educativa de las tres instituciones, mediante talleres, entrevistas y análisis del grupo pedagógico.
- La recuperación y recreación de las estrategias de promoción y fortalecimiento de la ciudadanía es el tercer momento de la sistematización perfilado desde los análisis anteriores y las nuevas preguntas que surgen en las disertaciones del equipo pedagógico. El ejercicio de lectura y escritura en las docentes es una constante en estos momentos, como también la reformulación de preguntas, los debates críticos y la vuelta a la realidad empírica.
- Finalmente, la proyección de los conocimientos y de las acciones del proceso por medio de la participación en eventos académicos y de investigaciones educativas posibilita, además de socializar, visualizar la experiencia.

Esta metodología busca problematizar la escuela en tres ámbitos de reflexividad pedagógica: la escuela y su función político-cultural de formar sujetos de conocimiento con voluntad ciudadana; el gobierno escolar como escenario de aprendizaje y ejercicio de la democracia; y, el dispositivo institucional del manual de convivencia como expresión y resultado de acuerdos y consensos pactados participativamente.

Desde esta perspectiva, consideramos que la sistematización permite entender e interpretar lo que aconteció en el contexto y en los/as sujetos, a partir de un ordenamiento y reconstrucción del proceso: “volver texto lo que pasó en el contexto”. Además, posibilita identificar las lecciones aprendidas, los desaciertos y oposiciones desatadas en la resignificación de los manuales de convivencia como pactos intergeneracionales, permitiendo cualificar las prácticas debido a que se deconstruyen y se construyen nuevas prácticas. La sistematización da cuenta de la relación íntima que guardan la teoría y la práctica; nos devela las interioridades, las continuidades, reciprocidades, rupturas y cambios entre nuestro marco conceptual y la práctica; entre la intencionalidad política y la acción cotidiana. Sistematizar es el ejercicio y la vivencia de la *praxis*. El darnos cuenta de nuestra integralidad y sus deslizamientos. Es el re-encuentro con la experiencia desde el cruce de narrativas y relatos que la recuperan, explicitando sus sentidos.

Como bien lo dijo Jara (1998), en este momento histórico privilegiado para la creación, las respuestas a las nuevas preguntas no van a surgir de ningún otro lugar sino de la propia experiencia histórica acumulada y ésta es la esperanza del grupo de docentes que se permiten problematizar su práctica, narrar desde su voz las preguntas quizás no formuladas y las respuestas tal vez no deseadas.

1 LOS PACTOS DE CONVIVENCIA ESCOLAR: POSIBILIDADES DE FORMACION DE SUBJETIVIDADES POLÍTICAS DEMOCRÁTICAS

En la formación de subjetividades democráticas, los rasgos de la cultura política en las interacciones sociales son relevantes. Por ejemplo, en Colombia la cultura política ha sido caracterizada por altos grados de intolerancia, de desconocimiento del otro, significado como sospechoso, pero, ante todo, por la crisis dialógica que obstaculiza toda posibilidad de comunicación y entendimiento, especialmente con lo diverso y también con lo semejante. Estos rasgos de cultura política aumentan la debilidad de la sociedad civil y la ausencia de lo

público y de la ciudadanía en nuestro país (Cienfuegos, 2006), elementos que inciden directamente en las escuelas en tanto espacios públicos con responsabilidades en la formación ciudadana democrática de los sujetos.

En las escuelas es frecuente la cultura de la sospecha, la negación del otro diverso, la privatización de lo público; el desprestigio de la política y la crisis dialógica son evidentes en las tensiones intergeneracionales, las prácticas autoritarias y la negación de los conflictos como posibilidades de cambio y transformación. Estas características enunciadas, constituyen elementos de la cultura política en la escuela que es necesario comprender y relacionar de manera más profunda para poder interpretar las bases de las relaciones interpersonales, la disputa por los tipos de sujetos y de proyectos de sociedad que tienen lugar en la escuela. Así, interrogar por la cultura política de docentes y de jóvenes estudiantes es vigente para lograr comprender la formación política en la escuela.

La participación política parece ser una arista para identificar los rasgos de cultura política de jóvenes estudiantes. La democracia participativa que se perfila en la Constitución de 1991 y la Ley 115 de 1994 en algunos casos se legitima colectivamente en la dinámica escolar y en otros se desprestigia como posibilidad y, más aun, como derecho. En especial, interesa la participación política de jóvenes, entendida como la capacidad de incidir en el rumbo de los acontecimientos asociados a lo colectivo y a lo público, que en ese caso lo constituyen las decisiones frente al sentido del pacto y sus contenidos, la dinámica escolar y las relaciones pedagógicas.

Yo creo que hemos ganado mucho con el pacto porque estamos ejerciendo el poder que tiene la democracia, lo que están haciendo los muchachos con la participación y la forma cómo concertar frente a situaciones y darle ellos mismos la solución a esos conflictos; la actitud de ellos cambió mucho cuando son confrontados por pares en el abordaje de conflictos (Docente, IE María Josefa Escobar, febrero de 2006).

Se resalta especialmente la participación política orientada a la búsqueda del bien común desde la construcción de lazos de solidaridad y de identidades, a la defensa de lo público y lo colectivo y a la articulación de intereses particulares en aras de intereses generales. Es la participación que fortalece la construcción social y política de la democracia la que permite avanzar en ese tipo de cultura política en Colombia.

El supuesto que se pretende argumentar con la sistematización es la posibilidad que tiene la construcción de los pactos de convivencia, en las tres instituciones educativas, para la formación de sujetos políticos y éticos en pleno ejercicio de la ciudadanía escolar democrática y la promoción del desarrollo de sus comunidades; desde los pactos se contrarrestan las múltiples violencias simbólicas y materiales que tienden a reproducirse y producirse en el territorio escolar y en la cual los/as sujetos jóvenes suelen ser protagónicos por niveles de implicación y de afectación.

1.1 Las escuelas públicas como territorios de disputa por configuración de subjetividades políticas

Entender la escuela como esfera pública y foro cultural como lo hace la pedagógica crítica, implica asumir la convergencia de intereses y poderes en este espacio social. Escuela que

cada día parece configurarse con mayor fuerza como territorio en disputa, entre otras, por la socialización política en términos de los aprendizajes cívicos y la formación ciudadana de las nuevas generaciones.

El propósito de las perspectivas críticas en la educación lo constituye la intención de cambiar el orden establecido, tanto en el ámbito individual como en el colectivo, como lo afirma una joven estudiante refiriéndose a su participación en la construcción de los pactos: “Mi mayor motivación era aprender, tener argumentos para poder cambiar ese ambiente escolar que nos reprimía”. La claridad de la necesidad del aprendizaje desde los argumentos para debatir con otros, del rechazo de la escuela represora y, ante todo, la conciencia de la necesidad y posibilidad del cambio asumiendo compromiso en esa tarea, son elementos de la formación política en esta joven.

Como lo plantea Giroux (1993: 14), las escuelas figuran entre los pocos espacios de la vida política en la que los/as estudiantes pueden experimentar y aprender el lenguaje de la comunidad y de la vida pública democrática, que implica la apertura al diálogo, la reflexión crítica y la profundización colectiva en los valores democráticos y en los procesos de igualdad (Ayuste y otros, 1994).

(...) yo pienso que las escuelas públicas deben ser definidas como esferas públicas democráticas. Esto significa considerar a las escuelas públicas como sitios dedicados a la adquisición individual y social de facultades críticas. Así entendidas, las escuelas pueden ser lugares públicos donde los estudiantes adquieran los conocimientos y las habilidades necesarias para crear dentro de una democracia crítica. (...) las escuelas consideradas como esferas públicas democráticas, centran sus actividades en la indagación crítica y el diálogo significativo. (...) Un discurso de esta índole trata de recapturar la idea de una democracia crítica que exige respeto por la libertad individual y por la justicia social (Giroux, 1993: 280).

Esa adquisición de facultades críticas en la escuela desde conocimientos, habilidades y destrezas de jóvenes estudiantes en interacciones sociales, pareciera que se va configurando desde la cotidianidad escolar en el manejo de la autoridad y las normas como sistemas de justicia; en la posibilidad o no de la incidencia en la vida escolar como efectividad en la participación política; y, ante todo, en los aprendizajes y experiencias que en este territorio social se adquieren y orientan la vida personal y la comunidad de jóvenes⁵.

La afirmación de la joven de la I.E María Josefa Escobar: “He tomado capacidad para defender y luchar por las cosas a las que como jóvenes y más aún como humanos tenemos derechos”, coincide con la tarea de hacer que la escuela sea significativa para que sea crítica y hacerla crítica para que sea emancipatoria.

Se trata de una escuela comprometida con generar conciencia de las desigualdades e injusticias sociales, con radicalizar valores de solidaridad y equidad y con ingeniar estrategias de cambio de esta realidad. El énfasis en la construcción y adquisición de conocimiento

⁵ “Me parece que los jóvenes en general ahora participamos más de las cosas de la institución, tenemos más sentido de pertenencia por la misma y a la vez como que nos interesamos en conocer cosas legales; eso fue lo que aprendimos a ver, cosas que no sólo nos van a servir en el colegio, sino también para la vida, porque empezamos aprendiendo bases que es cómo debemos comportarnos en una comunidad y es importante resaltar eso, cómo vivir en comunidad también” (Joven estudiante, mayo de 2006).

desde la interacción de iguales docentes-jóvenes estudiantes, la negociación en el intercambio de significados y experiencias de lo público y la ciudadanía, la participación crítica y activa en espacios comunicativos que pretenden una sociedad democrática (Ayuste y otros, 1994), son mecanismos, intencionados desde el enfoque comunicativo, de la pedagogía crítica y para los cuales la responsabilidad del docente es significativa:

Como maestros críticos podemos hacer lo pedagógico más político clarificando la manera en que la compleja dinámica de la ideología y el poder organiza las diversas experiencias y dimensiones de la vida escolar, a la vez que media en ellas (...). La vinculación de la educación con la ciudadanía nos proporciona una manera de evitar que tenga que desarrollar la educación cívica como una materia aparte, y al mismo tiempo vincula unos aspectos importantes en las diversas materias y disciplinas (Giroux, 1993: 60).

Ese 'orden' en la escuela, para que sea democrático, requiere la negociación permanente entre todos los sujetos de la comunidad, desde sus intereses, poderes e influencias, los cuales parecen evidenciarse en los conflictos, desde los aprendizajes, en el análisis y abordaje de los mismos; y en directa relación con los conflictos están la visión y el manejo que se hace de las normas. Las normas impuesta o establecida desde una autoridad educativa son asumidas por jóvenes como un deber ser que no consulta sus intereses, necesidades y voluntades, como una norma de la que no se sienten parte y que es diseñada para regular su comportamiento o disciplinar. Esta norma impartida por terceros propicia en jóvenes la confrontación con docentes y directivas, desacato permanente, acciones creativas para evadirla o burlarla y conflictos pedagógicos. Esta disputa no permite la resignificación de la escuela como espacio público y la convivencia democrática como tarea continua y colectiva. Diferente es cuando la norma se configura como un acuerdo de todos los sujetos que conviven en la escuela, cuando es una posibilidad para discutir y argumentar, para pactar y ser garante de los acuerdos, para incidir en la vida escolar y ser reconocido desde sus aportes. Este último es el sentido de la norma construida colectivamente donde además de participar en decisiones, se adquieren compromisos para su cumplimiento y donde colectivamente se abordan los conflictos de manera democrática.

En los pactos se tiene la vivencia afirmativa de aprender democracia en la construcción y regulación colectiva de la norma: "Es la idea de concienciar de manera colectiva a todos, tanto estudiantes, padres de familia y docentes, como de compartir el conocimiento, y de construirlo; entonces yo creo que de esa manera se empieza a vivir la democracia" (Comentario de joven estudiante, febrero de 2006). Es la posibilidad de crear entre todos la escuela que se quiere: aquella que genera las condiciones para que el otro asuma lo que tiene que asumir.

Para esta asunción se hace indispensable el diálogo, como acción de reconocimiento del otro, que requiere como condición que "no existan unos saberes mejores que otros, sino diferentes saberes que se enriquecen a través del acto comunicativo (...) establecer las condiciones ideales del diálogo es al mismo tiempo procedimiento y objetivo de la acción educativa..." (Ayuste y otros, 1994:), para generar posibilidades de acuerdos fundamentales en la escuela. Uno de estos órdenes o acuerdos son las normas, las cuales, al ser construidas colectivamente, propician aprendizajes con la democracia y la ciudadanía escolar. Cuando los sujetos no se sienten reconocidos en los acuerdos o no son partícipes

del dialogo, se resisten y proponen nuevas prácticas sociales, son estas las conocidas como “transgresiones exitosas”.

Las denominadas ‘transgresiones exitosas’, es decir, aquellas prácticas que se resisten a la injusticia y se pronuncian ante el autoritarismo alterando los órdenes establecidos y perfilando nuevos sentidos sociales, son un referente del interrogante: ¿Cómo obedecer sin perder dignidad? Sólo es posible si somos partícipes de la construcción de las normas, si nuestros intereses son retomados y si los acuerdos privilegian el bien común en defensa de lo público: “Cuando el equipo de trabajo pasa de hablar del manual de convivencia a pacto de convivencia, yo entiendo que hay ese reconocimiento de ellos mismos como sujetos constructores de la democracia dentro del colegio y por eso deciden ese cambio, ese giro” (Docente, Colegio Bello Oriente, febrero de 2006). Es éste un aprendizaje significativo en relación con las normas, con el sentido de transgredir, de negociar nuevos órdenes institucionales, de ser garante de los pactos y partícipe en la definición de los rumbos de la escuela⁶.

“Lo que se construye con democracia prevalece...Todos hemos tomado un lugar muy importante en la toma de decisiones” (Joven estudiante, IE María Josefa Escobar). La convicción de los y las jóvenes de la democracia como práctica significativa para sus vidas es un avance en las representaciones sociales de democracia en particular y cultura política en general, cuando en diversas ocasiones se difunde el descrédito de esta forma de gobierno por el desprestigio del ejercicio político de los y las gobernantes. Es más, las aspiraciones políticas partidarias y la proyección en cargos de administración pública son otras evidencias de intereses movilizados con el proceso de los pactos. Es el reto de asumir y ejercer la ciudadanía desde la escuela. Es decir, los y las jóvenes del proceso de construcción del pacto además de intensificar y cualificar su participación en la vida escolar para hacer de esta un territorio mas democrático, se interesan por hacer parte de otros escenarios sociales como juntas de acción comuna, organizaciones y redes juveniles, grupos de estudio de formación política y desde estas nuevas interacciones visualizan posibilidades del ejercicio democrático a cargos de representación social en estos escenarios y hacia futuro a cargos públicos como consejos municipales.

1.1 La ciudadanía escolar para la formación democrática del sujeto joven

Para Giroux, la ciudadanía, al igual que la democracia, es parte de una tradición histórica que representa un terreno de lucha por encima de las formas de conocimiento, de prácticas sociales y de valores que constituyen los elementos críticos de esa tradición. El debate está en la necesidad de desarrollar una forma de ciudadanía en la que el lenguaje público haga suya, como referente para la acción, la eliminación de aquellas condiciones ideológicas y materiales que fomentan diversos modos de subyugación, segregación, brutalidad,

⁶ Lo anterior se podría contrastar con el planteamiento del enfoque comunicativo de la pedagogía crítica para el cual la escuela es un territorio cultural y político de creación, contestación y lucha de grupos diferentemente dotados de poder económico y cultural. Asumir estas diferencias implica posibilitar sus voces, habilitar los espacios y potenciar el reconocimiento que evidencie y se comprometa ante las desigualdades. El surgimiento de la escuela está marcado por la defensa de derechos civiles y, por lo tanto, ejerce funciones políticas, sociales y pedagógicas en cada sociedad.

frecuentemente expresados por medio de formas sociales que encarnan intereses raciales, clasistas y sexistas. A este respecto, afirma Giroux:

Reclamar la noción de ciudadanía en bien de una filosofía pública emancipadora exige que el concepto de ciudadanía se considere como una práctica histórica inextricablemente vinculada con relaciones de poder y formaciones de significado (...). La ciudadanía se tiene que analizar como proceso ideológico, a la vez como manifestación de relaciones específicas de poder; como manifestaciones de relaciones de poder, la ciudadanía se afirma y se articula entre diversos espacios y comunidades públicas, cuyas representaciones y diferencias se reúnen en torno a una tradición democrática que coloca la igualdad y el valor de la vida humana en el centro del discurso y de sus prácticas sociales (1993: 23).

Se comprende entonces por ciudadano/a, al sujeto activo cuyos derechos no dependen de la voluntad del gobierno –de un gobierno impuesto, autoritario – y como tal puede intervenir en la formación de leyes y en la elección de gobernantes en un marco de poder limitado y constitucional. En nuestro país, al ciudadano/a se le asume como fuente de legitimidad de la autoridad y del poder constitutivo en las elecciones, pero no así como fuente de poder; al ciudadano/a se le suele desconocer en el ejercicio del gobierno. La visión limitada de ciudadanía como situación jurídica o como estatus de quienes pueden ejercer derechos civiles reconocidos en la constitución, no permite comprender la ciudadanía escolar como práctica y proceso de construcción permanente.

Es así como la ciudadanía, en tanto práctica histórica de relaciones de poder y como proceso de regulación moral y de producción cultural, permite estructurar subjetividades particulares respecto al ser miembro de un Estado. Esos tipos de subjetividades se estructuran desde la producción e inversión en discursos ideológicos expresados y experimentados por medio de diferentes medios de cultura de masas y en sitios particulares como la escuela, el lugar de trabajo y la familia (Giroux, 1993: 23).

Es una lucha ideológica desde imágenes, discursos y tiempos por la configuración de un tipo de subjetividad política, de sujeto y de relaciones. La ciudadanía democrática reivindica lo público, se indigna con la desigualdad y combate la exclusión; es por la ciudadanía por la que la escuela debe comprometerse en tanto foro cultural con responsabilidad en la educación ciudadana.

A la educación ciudadana se la debe entender como una forma de producción cultural. Es decir, la formación de los ciudadanos ha de verse como un proceso ideológico por medio del cual nos experimentamos a nosotros mismos, a la vez que experimentamos nuestras relaciones con los demás y con el mundo, dentro de un sistema complejo y con frecuencia contradictorio de representaciones e imágenes. La educación ciudadana implica más que el simple análisis de los intereses que subyacen a formas particulares de conocimiento, interviene también en ella la cuestión de cómo funciona la ideología por medio de la organización de las imágenes, del espacio y del tiempo, para construir un tipo particular de sujeto y las relaciones particulares de sujeción o de dominio (Giroux, 1993: 36).

Una joven estudiante plantea: “He aprendido que nosotros, aún siendo minoría, podemos transformar la realidad”. El “nosotros” en jóvenes estudiantes que aunque en las escuelas en cantidad son mayoría, en incidencia y participación en las decisiones construyen la minoría. Esta situación, no limitan la convicción y el compromiso con el cambio social e institucional

de jóvenes estudiantes. Desde estas experiencias se enriquece la ciudadanía escolar.

En relación con la formación ciudadana, la ciudadanía escolar se constituye como proceso pedagógico soportado por las relaciones de poder y autoridad, las transformaciones de conflictos, la aceptación del otro, los mecanismos de justicia escolar, los derechos, el bien común y lo público. “Tomar decisiones por acuerdo, a través de mecanismos de participación mediante concertación” es la apuesta que reclama la incidencia de la comunidad en los lineamientos de la escuela, al reconocer que la toma de decisiones es un asunto político y que por ello se requiere la participación que genere sentido de pertenencia; en ello los educadores necesitan legitimar las escuelas como esferas públicas democráticas, como lugares que proporcionan un servicio público esencial para la formación de ciudadanos activos, todo lo cual desempeña un papel central en el mantenimiento de una sociedad democrática y de una ciudadanía crítica (Giroux, 1993: 59).

Así, los/as jóvenes valoran la participación democrática porque les permite tomar decisiones por acuerdo y ponerlas a regir, permitiéndoles ejercitar la ciudadanía escolar. Y es a través de ese proceso como se construye democracia; no se nace democrático, se aprende a serlo en la familia, en la escuela y en la nación. De ahí que la pedagogía política tenga por tarea la organización de la producción cultural y la construcción de estrategias políticas para la evidencia y negociación de luchas sociales con tendencia democrática en las escuelas.

El discurso de producción cultural se centra en las maneras en las que las fuerzas estructurales exteriores a la inmediatez escolar contribuyen a dar forma a las condiciones materiales de las que la escuela funciona. (...) Las escuelas son examinadas dentro de una red de contextos sociales que estimulan a ver a las escuelas como las construcciones culturales con representaciones de formas sociales que siempre tienen relación con la sociedad. (...) Intentar comprender el proceso de la escolaridad sin tomar en cuenta la manera en que estas formas de producción más amplias se construyen, se manifiestan y se contestan dentro de las escuelas (McLaren, 1998: 36).

En esas formas de ciudadanía, según las subjetividades que configuran, participan las escuelas desde la construcción cultural de las representaciones sociales del sujeto y de las relaciones sociales. Como lo afirma un joven estudiante: “El interés por conocer los asuntos legales sirven para el colegio y para la vida” pese a que no puede reducirse a esto, para jóvenes estudiantes es muy significativo la información legal y el conocimiento que adquieren sobre sus derechos. Estos aprendizajes como ciudadanos/as no se inscriben en una institución o un ámbito específico, aunque desde allí se contribuye a formarse. Es así, como el conocimiento de la democracia es significativo para jóvenes estudiantes cuando se asume conciencia de las contradicciones entre la democracia y los discursos participativos con la realidad social, económica, familiar y escolar y de allí se propician conflictos en defensa de los derechos.

Respecto a la construcción de ciudadanía escolar en este proceso de los pactos de convivencia se señalan asuntos relevantes en esta dirección:

- El reconocimiento de los derechos humanos, en especial de los derechos de los jóvenes, su promoción y apropiación por parte de la comunidad educativa

- La creación de espacios para el ejercicio ciudadano donde la argumentación y deliberación cobran centralidad (espacios como comités de convivencia y mediación, consejo estudiantil, asambleas constituyentes, entre otras)
- El propiciar las condiciones para el análisis del contexto y la comunicación intersubjetiva
- El análisis de los poderes, de la autoridad y de los conflictos en el que se evidencian los sujetos que interactúan, y se configura el sistema de justicia escolar
- El establecimiento de normas para el ejercicio ciudadano, normas que se construyen colectivamente y que generan un aprendizaje significativo en la incidencia política en la posibilidad de decidir y hacer parte del colectivo.
- La promoción del sentido y el valor de lo público y la responsabilidad por su defensa de todos los estamentos que lo apropián en la vivencia cotidiana escolar
- La formación en y para la autonomía del sujeto
- La aceptación del otro, de las diferencias y la diversidad
- Las posibilidades de poner en la práctica las habilidades adquiridas en la relación democrática: capacidades de negociar y mediar, de argumentar y deliberar, de trabajar colectivamente y de comprometerse con la transformación social

El ejercicio de la ciudadanía democrática en la escuela se compromete abiertamente con lo público, la justicia, la libertad y la solidaridad de los sujetos: “Me doy cuenta que puedo expresar lo que siento; que aunque me equivoque y los demás me corrijan, aprendo más y empiezo a valorar lo que soy y lo que tengo, mis capacidades, mis aptitudes y mis actitudes”, afirma una joven, permitiendo reafirmar que la construcción ciudadana en los y las jóvenes pasa por la construcción de sí mismos (Durstow, 1996), de sus sentidos, representaciones, lenguajes, valores y emociones. Allí la práctica pedagógica cobra relevancia en tanto la escuela está llamada a fortalecer las capacidades ciudadanas de los/as jóvenes.

1.1 La subjetividad política democrática en la escuela

En la sistematización se identifican en las escuelas dos nociones de sujetos jóvenes que no permiten configurar subjetividades políticas democráticas, y que, por el contrario, estimulan los silencios, la indiferencia y la obediencia:

Los jóvenes no reconocen sus errores, no son conscientes de lo que hacen, buscan excusas, no saben qué daño pueden causar. Los estudiantes todavía son niños, su comportamiento es de primaria, son bullosos, juguetones, ponen quejas, se les deben resolver todo los problemas. Niños con comportamientos de escuela, bullosos, juguetones, hay que tratarlos como pequeños, solucionar todos sus problemas, ponen muchas quejas. No son de aquí ni de allá; no responden por sus actos; hay que decirles qué hacer, llamar a su papá; no hay una identidad con su momento de adolescente; lagunas, baches, necesidades, búsquedas. Desde el concepto psicológico, el joven no es responsable por sus actos, el joven tiene muchas búsquedas y necesidades (Taller con docentes, julio de 2004).

En primer lugar, y quizás como lo más recurrente, están las nociones que asocian el ser joven con minoría, problema, riesgo o amenaza, ‘desadaptación’ social, irresponsabilidad, etc., aunque seguidamente se señale que los jóvenes son el futuro de la sociedad (y pareciera que allí radica su valor). Los estudios de conflicto urbano y jóvenes (Plataforma de Jóvenes y conflicto Urbano, 2005) señalan a éste como víctima y victimario en esta relación.

En las escuelas pareciera ser predominante la segunda, jóvenes como victimarios al irrespetar las normas establecidas por terceros, al rebelarse ante decisiones y desafiar autoridades educativas, al oponerse al orden establecido porque los manuales de convivencia generalmente son creados para jóvenes para reducir sus excesos y orientar su disciplina. Aunque también se reseña a los/as jóvenes como víctimas del sistema social, político y económico, como reflejo y resultado de la sociedad. Ambas visiones son problemáticas en tanto pareciera que el sujeto está determinado por esas condiciones socioeconómicas, culturales y políticas.

En segundo lugar, están las visiones que se asumen como protectoras y delegatarias de las condiciones y los derechos de estos jóvenes. La relación se establece con un 'minusválido' que requiere el respaldo del adulto con su experiencia y desde allí se legitima y valida lo más conveniente. El joven o la joven no tienen posibilidad de decidir e incidir en asuntos personales (vestuario, relaciones de pareja, religión, expresión), institucionales o sociales, pues ello está en manos de su tutor: "Los y las estudiantes, al llegar a las instituciones educativas, delegan sus derechos a los docentes y directivos para que ellos los representen. Son, por tanto, los docentes quienes determinan lo que es o no conveniente y favorable en el proceso de formación" (Comentario de un docente).

Estas visiones limitan al joven en las posibilidades de su desarrollo y de la configuración de subjetividades democráticas, pues por el descrédito o por la delegación de sus propios derechos, no es posible ser ciudadano/a crítico/a en una relación de este tipo.

Una pedagogía crítica debe tomar en serio la articulación de una moralidad que proponga un lenguaje de vida pública, de comunidad emancipadora y de compromiso individual. A los estudiantes se les debe iniciar en un lenguaje de adquisición de facultades críticas y de ética radical que les permita pensar en cómo se debe construir la vida comunitaria en torno a un proyecto de posibilidad (Giroux, 1993: 252).

Es así como la pedagogía crítica plantea, desde la experiencia de jóvenes estudiantes, desde sus problemas, sus necesidades y potencialidades, que ellos son sujetos dotados de poder económico y cultural. En el análisis que se realiza del poder como categoría fundamental, este sujeto joven en la escuela juega un papel relevante y los esfuerzos de formación política se concentran en la formación de sus facultades críticas. Son facultades críticas: el lenguaje de la vida pública, la comunidad emancipadora y el compromiso con la transformación. Estas tres facultades en los/as jóvenes, contrario a lo que afirman las nociones anteriores, potencian el sujeto político democrático.

El análisis de las condiciones que hacen posible la comprensión crítica de la realidad y la convicción de la necesidad del cambio son indicios de esa formación política. La afirmación de un estudiante: "Me siento alguien ahora que ha tomado un lugar en la Institución" implica la noción de lo colectivo y el sentirse como individuo partícipe de una institución y con responsabilidad en la constitución de un proyecto común: "Antes de iniciar el pacto yo no sabía nada de esto, no conocía mis derechos, casi siempre me daba miedo participar porque me preocupaba el qué dirán. Los profesores brindaban su sabiduría, pero no nos podíamos expresar como quisiéramos" (Estudiante I.E. María Josefa Escobar).

Las limitaciones a esas posibilidades generadas en la práctica pedagógica entre docente-estudiante, por la mediación del temor al rechazo, el desconocimiento de saberes y las

dificultades en la comunicación, son recurrentes. Las distancias, confrontaciones y ante todo silencios en esta interacción dificultan la comprensión crítica anhelada y la pertenencia con el desarrollo institucional y personal. Desde la autoridad se identifica la relación entre dominación y poder. Las prácticas marcadas por la autoridad impuesta, ordenada o determinada desde lógicas verticales de poder y asumida como tal, propician estas limitaciones antes expresas, lo cual difiere de la autoridad reconocida y negociada en la práctica pedagógica. Un sentido de la pedagogía crítica es el de cambiar esas relaciones cuestionando los mecanismos de autoridad no basados en el diálogo y la democracia.

En toda sociedad están presentes el poder y la autoridad: el primero como la capacidad de realizar actos autónomos, constreñir y someter una unidad organizacional a pesar de las resistencias que se gestan en su interior; y la autoridad, como el derecho a establecer medidas, disposiciones o normas dentro de una comunidad. Ambos son coexistentes en los sistemas organizacionales porque la autoridad sin poder carece de eficacia y el poder sin autoridad se relativiza y genera desequilibrios insalvables. En la vida social y en la escuela, este ejercicio reviste formas complejas que es preciso desentrañar.

La autoridad es una construcción histórica conformada por diversas tradiciones que se hallan en competencia y que contienen sus propios valores y puntos de vista respecto al mundo (Giroux, 1993). La autoridad puede estar sustentada en valores y normas tradicionales, otorgada –en el caso de docentes - por el tiempo de labores en la escuela o de ejercicio profesional; o estar soportada en los cargos asignados y el grado de responsabilidad que ello implica; o, como se pretende con la experiencia de los pactos de convivencia, puede ser asumida como construcción social en las relaciones interpersonales, que se basa en la negociación, el consenso y el reconocimiento mutuo de los sujetos que interactúan o el poder por convencimiento, como lo nombra un joven del Colegio Bello Oriente: “Los mismos estudiantes me lo han hecho, no es que uno diga yo tengo poder sino que lo que uno siembre como que los frutos que van saliendo le hacen sentir a uno que tiene poder, tiene poder de convencimiento más que todo, no poder autoritario sino poder de convencimiento”. Las afirmaciones positivas de esta última autoridad se evidencia en comentarios como:

Yo diría que lo que ganamos en este pacto tanto docentes, como estudiantes y padres, fue en empoderamiento, porque es que los poderes en la institución se van concentrando en nombres y en personas; entonces, cuando empezamos este pacto era con la coordinadora, ella era la que tomaba todas las decisiones, mientras que ahora que hay un conflicto se llama a la personera, a la representante, a los dos o tres que puedan llegar del grupo de convivencia, a un docente y se establece un consenso con la gente. Pienso que se ganó mucho porque como que el conflicto se media con la palabra acá (Docente, I.E. María Josefa Escobar).

Desde esta última acepción se perfila el concepto de *autoridad emancipatoria*, que sugiere que los/as maestros/as son portadores de conocimiento crítico, reglas y valores por medio de los cuales promueven una relación consciente con sus jóvenes estudiantes y con la comunidad. Hay que poner en juego críticamente las condiciones ideológicas y prácticas que les permiten mediar, legitimar y actuar en su capacidad de intelectuales con espíritu de autoridad.

Al indagar por ganancias y pérdidas en la construcción de los pactos, se identifica que el poder es una disputa central, desde su ejercicio y su legitimación, básicamente. Se trata de

compartir el poder desde las decisiones colectivas, en el diálogo intersubjetivo y desde la incidencia en los acontecimientos educativos con la participación juvenil.

La claridad de jóvenes respecto a esta disputa es contundente y evidencia rupturas intergeneracionales: “Los adultos sienten que pierden poder sobre nosotros... ellos no perdieron pero nosotros sí ganamos”. El sentirse perdiendo y el perder realmente recursos escasos como el poder tiene unas fronteras quizás inteligibles que no son claras en la discursividad de sujetos. Se gana autoridad ante los sujetos cuando la relación parte del reconocimiento, cuando la palabra y la argumentación median la interacción, cuando el otro es legítimo en convivencia. Desde estos asuntos la autoridad no logra imponerse con la experiencia, la formación académica o el cargo directivo, estos aprendizajes propician la confrontación de decisiones, de normas y de sentidos que ordenan la escuela. Es la voz de jóvenes, la que se escucha en las escuelas y es la palabra del adulto/a quizás la silenciada cuando ha edificado su relación desde la imposición que le da su lugar social. Estos cambios alteran la dinámica, las directivas y docentes porque crean nuevas reglas de juego que no todos están dispuestos a jugar y quizás para las que no se está preparado y se opta por plantear que los/as jóvenes estudiantes se están rebelando, están irrespetando la autoridad y quieren decidirlo todo en la escuela. También, están quienes lo asumen y lo potencian en bien de la formación política de jóvenes y el desarrollo escolar y social.

La democracia es un “lugar” de lucha y como práctica social adquiere forma propia mediante los conceptos ideológicos de poder, política y comunidad, que se hallan en competencia entre sí. Es importante reconocer esto, porque ayuda a redefinir el papel que desempeña el ciudadano como agente activo, en el cuestionamiento, la definición y la confirmación de la relación que uno guarda con la esfera política y con el resto de la sociedad. (...) La democracia da paso a la experiencia de una sociedad que no puede ser aprendida ni controlada, en la cual se proclama soberano al pueblo, pero en la cual su identidad jamás se dará de manera definitiva, sino que permanecerá latente (Ayuste, 1994: 54)

La lucha por la democracia y por el poder en las escuelas es más o menos expresa desde mecanismos de participación y posibilidades de decidir colectivamente. Es decir, estas luchas se libran en el establecimiento del “orden” de las escuelas, desde el tipo de sujeto que se configura, el camino para formarlo, los valores e ideologías que se infunden.

Esta formación, promovida desde la construcción de pactos, confronta lo que Giroux denomina creciente analfabetismo político entre las masas, ya que los centros formativos no abordan los problemas de ciudadanía y vida pública y la creciente enajenación y desbarajuste de la vida pública, reforzados por ideologías dominantes del individualismo, el consumismo y la racionalidad científica, han aumentado de manera profunda (Giroux, 1993: 72). La proyección del discurso crítico, conciente del sentido de lo público y con intención política emancipadora, ejercida por medio de la participación en los pactos, son evidencias de ello: “A la gente todo esto le despertó las ganas de participar, ya descubrieron que para jugar ajedrez, siempre es mejor ser el jugador que las fichas, porque las fichas siempre van a ser movidas por el jugador” (Estudiante Colegio Bello Oriente).

El ser jugador –y no ficha en el juego que es dispuesta por otro– remite a la conciencia de sí mismo generada en relación con otros; a la voluntad política y a asumirse responsable por sus decisiones y por su vida; a pensarse como un sujeto no determinado sino con

condiciones de posibilidad de crearse a sí mismo e incidir en su entorno, de ser partícipe de las reglas de ese juego y ser regulador de las mismas, al empoderarse en la palabra y el argumento, en la acción con sentido. Si el juego es la vida en común en la escuela, en perspectiva democrática, el pacto constituye el contenido, los procedimientos y los acuerdos fundamentales para esa vida en común, para la toma de decisiones desde intereses individuales que se encuentran con otras individualidades y conforman intereses generales.

El o la joven, como jugador/a en ese juego en los conflictos escolares, cambia de lugar: de ser el generador de conflictos a ser regulador y mediador de estos, con reconocimiento de las partes involucradas; desde una relación intersubjetiva se establecen los acuerdos para la convivencia, como bien lo nombran ellos/ as mismos/ as: “A mí me parece que uno de los aprendizajes mas grandes es la posibilidad de que todas las personas sean reconocidas” (Estudiante Colegio Bello Oriente).

Como también están las posiciones escépticas que pese a los beneficios del proceso para los jóvenes por ser participantes en la orientación de la institución, en este grupo poblacional también experimenta resistencias al cambio, desgano a la participación e incredulidad de las posibilidades de incidir en la escuela; es quizás el sentimiento de ineficacia en la participación política que propicia desinterés y desmotivación ante esta posibilidad, sumado, además, a cierta asunción de la política como conjunto de prácticas tradicionales corruptas, de desconocimiento del otro y de no preocupación por el bien común y lo público.

1.1 El pacto de convivencia como campo de oportunidad

El contexto socio-histórico de surgimiento de los manuales de convivencia está referido a 1994 cuando por primera vez en el país se define una Ley General de Educación, que está precedida por una Constitución Política Nacional, como un pacto suscitado en un proceso de negociación. El Estado social y democrático de derecho, como se define Colombia, requiere unas instituciones que permitan su configuración. Es así como se propone una nueva escuela para un nuevo país. Esta nueva escuela debe ser más democrática y para ello la legislación define un gobierno escolar como una dirección colectiva y unos dispositivos institucionales como el Proyecto Educativo Institucional y el Manual de Convivencia. Con este referente, se podría deducir que la legislación del manual de convivencia, además del sentido democrático, compromete la configuración de nuevos sujetos para ese nuevo país que se define en los acuerdos de la Constitución Nacional. Este manual es resignificado en este proceso como pacto de convivencia por las razones antes anotadas.

El pacto es un proceso de construcción de acuerdos –dialógico, participativo y democrático– entre adultos/docentes y jóvenes/estudiantes, que tiene como premisa de partida llevar a cabo una negociación cultural e intergeneracional que contribuya a mejorar la convivencia escolar en ámbitos como la dignidad humana, la calidad de vida de la comunidad educativa y las formas de relacionamiento con el otro. Los pactos deben tener como referentes los derechos y deberes humanos consagrados en la Constitución de 1991, los estímulos a estudiantes y docentes, estrategias y mecanismos de transformación creativa de los conflictos, que potencien la capacidad reflexiva y formativa dentro de la escuela, en torno a las diferencias que se generan en el día a día escolar. Los pactos de convivencia representan, en última instancia, una constitución a pequeña escala –una constitución

escolar– para avanzar y ganar niveles crecientes de emancipación, entendida ésta como autonomía, libertad, democracia, liderazgo, es decir, jóvenes y adultos críticos-proactivos; por último, con los pactos se intenta materializar en las comunidades educativas el Estado Social de Derecho que define nuestra sociedad para ampliar y profundizar la democracia en el terreno educativo.

Este contrato social en la escuela se constituye en el lenguaje de posibilidad que tiene a la base la enseñanza de la democracia y la construcción de escuelas más democráticas (Giroux, 1993: 156). Los pactos de convivencia tienen el sentido de avanzar y ganar crecientes niveles de emancipación y ampliar y profundizar la democracia en la escuela.

Entonces, el pacto se comprende como campo de oportunidad para la democratización de la escuela y la transformación personal y social. Así, una joven estudiante dice: “El pacto de convivencia me permitió conocerme en mi capacidad de liderar y participar, además de sentir que el proceso de construcción del pacto es parte mía. El pacto lo construimos nosotros”. Pareciera que con este ejercicio en los y las jóvenes se activa la noción del nosotros, del otro con sus diferencias con el que se tejen relaciones de solidaridad y se interactúa desde intereses comunes, con ese otro con quien se establecen negociaciones para la vida en común. El “Sentarse a pactar y a dialogar con las directivas propuestas que afectan a los estudiantes” implica un nosotros que está remitido a la otredad y la reflexividad que es reflexión sobre sí mismo, sobre el otro y vuelta a sí mismo, para que se construya como sujeto: “Yo creo que lo que hemos ganado nosotros fue la alegría de saber que en parte lo hicimos nosotros, pues yo nunca había hecho algo, algo importante y ya veo que eso es algo” (Estudiante, I.E: María Josefa Escobar).

De esta forma, apoyados en nuestra experiencia y en lo que dice Martín Barbero –el sujeto “es quien tiene niveles crecientes de autonomía desde la reflexividad de su acción, actúa sobre lo micro desde su identidad y autonomía”–, este sujeto joven, ejerciendo la ciudadanía escolar, se asume partícipe con interés y en disputas con esos otros que se significan desde las posibilidades de reconocimiento y desarrollo que propicia la interacción.

El sujeto se piensa a sí mismo y piensa a los demás, piensa la relación que tiene con otros sujetos; esta reflexividad es lo que permite un proceso político, porque se asume y asume a los otros en la búsqueda del bien común; desde allí se asumirá también lo ético, desde la construcción de la norma como construcción de lo individual y lo colectivo. Los pactos permitieron la construcción de los acuerdos a través de las deliberaciones en los talleres de debate acerca de las normas en términos de los deberes y los derechos.

Las confrontaciones expresadas de los y las jóvenes con adultos/ as se dan por: la libertad para usar accesorios acordes con su personalidad (derecho al libre desarrollo de la personalidad). En esta búsqueda el y la joven se identifican con un colectivo que además, se propone el bien común y esto conlleva a visibilizar lo público; como se planteó antes, lo público tiene una estrecha relación con la condición del sujeto: si éste se siente y hace parte de un colectivo posee una identidad consigo mismo y con los otros, responde a una necesidad propia y de los otros para de alguna manera impactar y transformar la realidad que ya conoce.

Entonces, este sujeto joven se vuelve un sujeto de conocimiento en su propia cotidianeidad: “Cambiaron muchas cosas en mi colegio hemos crecido como personas y ayudamos a otros”, dice un joven como un sujeto que se piensa y se pregunta cuáles son sus derechos, sus deberes y sus retos en este espacio escolar, familiar y social. Entonces, se empodera de la realidad y este acto de reflexionar permite el análisis de las dinámicas escolares desde el sistema educativo, sus políticas, sus leyes instauradas a través de derechos, ordenanzas y hasta los mínimos acuerdos dentro del aula de clase, los cuales abren nuevamente el espacio para que la voz del sujeto joven en formación se escuche, aunque todos los sujetos escolares –directivos, docentes y padres/ madres – somos sujetos de formación, de transformación y de cambio, si desde el conocimiento, la voluntad el interés nos consideramos como sujetos no acabados.

Ese sueño de escuela crítica que forme sujetos políticos democráticos y perfile un proyecto de sociedad en esta perspectiva, requiere además de los acuerdos en estos sentidos, de un funcionamiento y una organización acordes con ello: desde los cambios subjetivos (“Se adquieren experiencias y se cambia la forma de pensar; personalmente yo era problema en séptimo, todo lo que pasaba, se suponía, era por mi culpa”), hasta las transformaciones objetivas de mejoramiento de las condiciones para la participación, entendida como toma de decisiones (“Aportó mucho porque hemos tomado una actitud favorable, tenemos derecho a opinar y participar”), pasando por el reconocimiento de esos otros y el esfuerzo por el bien común (“se aprende a avalorar a las otras personas”).

En la escuela el aprendizaje en la vida y para la vida, como es nombrada por jóvenes de forma recurrente, para referirse no solo al futuro sino al sentido del presente en la formación. “Hoy después de cinco años, vemos semillas de lo que hicimos, pienso que las escuelas deben ser más flexibles para los acuerdos con estudiantes, no tienen que ser tan estrictos con diferentes pensamientos, pero se puede llegar a un acuerdo”, (Egresado, I.E. Marco Fidel Suárez).

Es significativo cuando los y las jóvenes se proyectan y proyectan el futuro de nuevas generaciones, justamente cuando pensar en el futuro es un miedo de jóvenes por no visualizar posibilidades que les ofrezca este contexto: “Me afectó para mi vida que el pacto enseña para la comunidad; gracias a mis vivencias en el colegio hoy soy mejor persona, así no sea el mejor en matemáticas. Este trabajo que yo hice fue para generaciones venideras” (Egresado, I.E. Marco Fidel Suárez). Es la convicción de la responsabilidad social aunada a la noción del nosotros que incentiva la construcción del pacto.

Con este testimonio enlazamos la acción de los sujetos, la escuela como campo de lucha, de poder y las interacciones de los sujetos en esa dinámica de mantenerse en el poder. Entonces, los pactos se convierten en una estrategia comunicativa a través de los talleres de reflexión y socialización, evidencian la palabra, la argumentación, toda la intencionalidad de la pedagogía crítica, porque este espacio escolar en un espacio social, con un entramado de interacciones entre los sujetos escolares.

En esta apuesta de la pedagogía crítica por empoderar a sujetos jóvenes de tres instituciones educativas en el conocimiento de la constitución, de sus derechos y de lo público, estamos fomentando esa escuela que, como dice Giroux, ha de entenderse como un

espacio abierto al diálogo, a la reflexión crítica donde las personas más condicionadas por esa práctica pedagógica local son potencialmente sujetos de resistencia, mientras los que están condicionados por la vertiente oficial se constituyen en sujetos reproductores.

1 DEBATES Y RETOS

El reto por la formulación de nuevas preguntas y desafíos inéditos tienen plena vigencia en los contextos complejos que vivimos, marcados por la fragmentación del tejido social y el desprestigio de lo público. La educación, con una intencionalidad política que opta por la democracia y la justicia social tiene una responsabilidad significativa en este sentido. Pese a la adversidad que presentan las escuelas por las condiciones socioeconómicas de la población, los problemas estructurales del sistema educativo, los rasgos de cultura política de la comunidad educativa y la violencia como practica frecuente en los contextos inmediatos a la escuela y en esta misma, hoy mas que nunca se requiere de escuelas plurales que formen en la diversidad, de docentes comprometidos y concientes de su responsabilidad social, de jóvenes estudiantes con palabra y acción creadora de vida y con proyectos educativos que aporten a la construcción de pactos de convivencia en el ejercicio de ciudadanía y en la configuración de acuerdos para la vida en sociedad. Las experiencias de las escuelas reclaman ser narradas, interpretadas y confrontadas con otras iniciativas escolares, el análisis de estas propuestas permiten a su vez recrear los contextos y formar críticamente los sujetos que las hacen posible, es este el propósito de la sistematización que se presenta como una forma de investigación donde la practica educativa se dota de sentido y se reconfigura.

Es así, como las escuelas, en tanto esferas publicas democráticas, deben asumir su responsabilidad con el aporte a la constitución de subjetividades políticas democráticas y al fortalecimiento político cultural de las nuevas generaciones jóvenes como también, de la organización escolar en perspectivas más democráticas. La construcción colectiva del orden y su sentido en la escuela es un reto importante para el aprendizaje y el ejercicio del ciudadano y la ciudadana. Esta misión se complejiza cuando se toma conciencia del territorio social en disputa que es la escuela, pues en ella se evidencia intereses diversos y contrapuestos por la formación de un tipo de sujeto y la orientación de un país determinado. Por ejemplo, en la escuela se disputa política e ideológicamente la atención de jóvenes desde sectores comerciales, partidos políticos, actores armados, religiones, propuestas culturales y contraculturales entre otras que visualizan en este territorio un recurso importante para expandir su propuesta.

En el mismo sentido, es de anotar como pistas de la vida en común y de lo público: los sentidos y significados asignados a la escuela y a los/ as sujetos que allí convergen, los debates intergeneracionales, políticos y culturales que se suscitan con el proceso de construcción de pactos de convivencia por la definición y manejo de las normas, los tipos de autoridades, el reconocimiento de jóvenes estudiantes, la democracia participativa, las evidencias de intereses y poderes en el día a día de la escuela. Pareciera que el trabajo intergeneracional es una opción pertinente para problematizar la cultura política y orientar una formación que propicie la renovación de los liderazgos políticos en nuestro país, bien sea en la esfera gubernamental o social, desde los servidores públicos o los movimientos y organizaciones sociales, donde la juventud tenga incidencia desde su participación. Es un

reto involucrar en estos procesos jóvenes que parecen desistir de intentarlo de nuevo, como también ampliar las comprensiones de las lógicas adultos/ as que encasillan la participación política a esquemas en los que no tienen lugar las nuevas generaciones. Reconocer los sentidos, estrategias y palabras de los/ as jóvenes quienes desde sus potencialidades, problemas y necesidades vienen organizándose y actuando en nuestra sociedad es un reto mayor.

Del mismo modo, el manejo y sentido del poder de los sujetos en la comunidad educativa parece modificarse en la construcción del pacto de convivencia. Las experiencias juveniles marcadas por un poder impositivo, negador y temerario reconocido especialmente en las personas adultas, empieza a ser negociado y asumido desde jóvenes como un reto en la escuela. El privilegio por las decisiones colectivas, por la argumentación de las posiciones y por el reconocimiento de las diferencias son aspectos valorados cuando se superan los miedos a eso otro con quien la interacción ha estado marcada por el temor; temor a hablar, a equivocarse, a ser sancionado o discriminado, a ser burlado públicamente. Es un desafío para la escuela aportar a la configuración de sujetos críticos, que se asumen jugadores en la práctica de la democracia y que ganan terreno a la legitimación del autoritarismo y el silencio.

La resignificación del manual como pacto de convivencia en tanto proceso dialógico, participativo y democrático entre la comunidad educativa asume una negociación cultural e intergeneracional para mejorar la calidad de vida de la comunidad. El pacto en tanto contrato social, es una oportunidad en la escuela para su democratización y la de la sociedad, para la transformación personal y social desde la formación crítica. El desafío por construir colectivamente en la escuela, los acuerdos fundamentales para la vida en común requiere de aunar esfuerzos y concentrar sinergias de todos los estamentos de la comunidad educativa, del reconocimiento de las nuevas generaciones y la articulación de sus sentidos y significados en los proyectos educativos y de sociedad que se perfilen.

La tensión entre la valoración por el desarrollo del docente como intelectual social que produce y reproduce conocimientos críticos que repercute en el fortalecimiento de su quehacer pedagógico y su práctica educativa, con los tiempos marginales y la tendencia a la escolarización curricularizada en las escuelas. En estas condiciones el o la docente tiene poco tiempo para reflexionar su práctica, para formular preguntas y comprometerse con asuntos comunes. Al igual que el ideal de la constitución de equipos ínter generaciones de investigación educativa se confronta con las dificultades para el encuentro, para el dialogo y el reconocimiento mutuo, para la construcción conjunta desde intereses propios y colectivos de nuevos retos afrontados por todos los estamentos y las generaciones que coexisten en la escuela.

Es necesario además, socializar y comunicar experiencias educativas posibilitando su articulación a esas otras que se generan en diversos lugares de nuestro país y que de forma quizás aislada, temerosa y con poca fuerza continúan su camino de construir sujetos y sociedades mas justas, equitativas y democráticas. Estas experiencias que reclaman la reflexión, sistematización y producción de conocimiento desde su autonomía e identidad particular, constituyen el sentido de un esfuerzo colectivo desde las organizaciones sociales y estatales para fortalecer y proyectar como luces de esperanza que continúan iluminado en contextos de tanta adversidad.

Bibliografía

- AYUSTE Ana, FLECHA Ramón, y otros. (1994) Planteamientos de la Pedagogía Crítica comunicar y transformar. Barcelona. Colección Biblioteca de aula. p. 128
- CIENFUEGOS, Alberto. (2006) Seminario formativo en incidencia política y perspectiva de género. Santiago de Cali. Civis
- BARNECHEA, Maria mercedes. MORGAN, Maria de la Luz. GONZALES, Estela. (1998) La producción de conocimiento en la Sistematización. Taller permanente de sistematización. Lima.
- DURSTOW Jhon. (1996) “Los limites de la ciudadanía”. En: Revista Iberoamericana de Juventud. Madrid, Organización Iberoamericano de juventud, No1.
- FOUCAULT, Michel: Arqueología del saber. México, 15ta. edición, Siglo XXI, 1991.
- FOUCAULT, Michel: Vigilar y castigar. Buenos Aires, Siglo XXI, 1989.
- FRANCKE, Marfil, MORGAN, María de la Luz (1995). La sistematización: Apuesta por la generación de conocimientos a partir de las experiencias de promoción. En: Materiales didácticos nº 1. Escuela para el desarrollo. Lima
- GIROUX Henry. (1992) Teoría y resistencia en educación. México: Siglo XXI. p. 28.
- GIROUX, Henry. (1993) La escuela y la lucha por la ciudadanía. México, Siglo XXI. p. 14
- GHISO Alfredo. (1998) De la practica singular al dialogo con lo plural. aproximaciones a otros tránsitos y sentidos de la sistematización en épocas de globalización. Medellín, Fundación Universitaria Luís Amigo.
- JARA Oscar. (1996) “Tres posibilidades de sistematización: comprensión, aprendizaje y teorización”. En: Aportes 44. Sistematización de experiencias Búsquedas recientes. Bogota. Dimensión Educativa. p. 15.
- JARA H, Oscar. (1998) “El aporte de la sistematización a la renovación teórico-práctica de los movimientos sociales”. En: ALFORJA. San José, Costa Rica, Centroamérica.
- McLAREN, Peter. (1998) Pedagogía, identidad y poder. Los educadores frente al multiculturalismo. Rosario; Argentina: Homo Sapiens. p. 36
- MONYOYA, Jhon. (2006) Texto del proceso de sistematización “Reflexiones teórico metodológicas en torno a los ejes problemáticos de la sistematización de pactos de convivencia como proyección de participación democrática y ciudadana en tres I.E de Medellín e Itagüí, 1998- 2005”.
- PLATAFORMA DE JÓVENES Y CONFLICTO URBANO. (2005) Jóvenes, conflictos urbanos y alternativas de inclusión. Balance comparado. Bogota. 156 p
- RUIZ, Botero Luz Dary. MORANTE Elizabeth, MONSALVE, Beatriz. Otros. (2004) Desde el Marco. Sistematización de las estrategias educativas implementadas por el Marco Fidel Suárez para e abordaje de conflictos y la promoción de convivencia democrática. Medellín: Instituto Popular de Capacitación –IPC- p.169
- RUIZ, Botero Luz Dary. La escuela territorio en la frontera. Tipología de conflictos escolares según estudio comparado en Bogota, Cali y Medellín. Instituto Popular de Capacitación –IPC- Medellín 2006, p450