

La utopía no está adelante

*Generaciones, resistencias
e institucionalidades emergentes*

Patricia Botero Gómez - Alicia Itatí Palermo

Coordinadoras



CLACSO

AAS
Asociación Argentina
De Sociología
CEFIS



UNIVERSIDAD DE
MANIZALES

La utopía no está adelante: generaciones, resistencias e instituciones emergentes / Botero y Palermo, et.al.

Coordinado por Patricia Botero Gómez y Alicia Itatí Palermo. Edición, investigación y compilación– 1a ed. – Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO: Asociación Argentina de Sociología; CINDE y Universidad de Manizalez, 2013.

E-Book. - (Grupos de trabajo de CLACSO: Juventudes, Infancias: Políticas, Culturas e Instituciones Sociales en América Latina).

ISBN 978-987-1891-73-3

1. Movimientos Sociales. coord. I. Botero Gómez, Patricia, coord.
II. Palermo, Alicia Itatí.

CDD 303.484

Copi left

Fecha de catalogación: 19/07/2013



Escuela guerra y resistencia

Diarios desde dos instituciones educativas en el Departamento del Cauca

Por: Maestros educación desde la diversidad*

Resumen

En este texto presentamos los relatos de niños, niñas y jóvenes de dos instituciones educativas del departamento del Cauca que llegan a la ciudad de Popayán o a la cabecera del municipio de Morales (Cauca) en situación de desplazamiento forzado. Los relatos que circulan al interior de las instituciones educativas se constituyen en fuente de crítica ante los procesos de modernidad homogénea y universal en la escuela; de este modo, interpelan por una perspectiva intercultural a partir de la explicitación de acciones y resistencias intergeneracionales, las cuales problematizan los currículos hegemónicos y las prácticas sutiles de racismo a su interior.

La reconstrucción de historias con niños, niñas, jóvenes, profesoras, profesores y estudiantes de las instituciones, nos permitió entender las formas de vida del destierro y las resistencias cotidianas en la escuela como partícipe en la construcción de tejido colectivo desde la comunidad educativa, frente a la discriminación y subordinación del pensamiento y formas de vida ancestrales, las cuales respondieron a la pregunta ¿cómo son las experiencias de resistencia cotidianas por parte de

niños, niñas y jóvenes en la escuela, en contextos de guerra y desplazamiento forzado?

Esta investigación creó sus propias estrategias metodológicas de manera participativa y de acuerdo con las dinámicas y experiencia construida en las instituciones educativas. Las reflexiones de maestros y maestras, directivos y estudiantes sobre las prácticas que venían realizando, permitieron el fortalecimiento y apoyo de proyectos educativos como la huerta escolar, el botiquín de medicina popular (no occidental), y la vinculación al programa Actoría Social en la institución Los Comuneros de Popayán.

La implementación de estos proyectos en la escuela representa una forma de acción colectiva en la que se formaliza una relación de interacción y reciprocidad entre estudiantes, maestras y maestros, y familias, abriendo un espacio apropiado para visibilizar otras formas de resistencia ante la inminente amenaza de aculturamiento, desarraigo y desaparición paulatina de saberes empíricos, tradicionales o ancestrales.

En un estudio socioeconómico realizado por los profesores y profesoras en el colegio Los Comuneros en el año 2011, se encontró que

(...) la mayoría de los estudiantes en situación de desplazamiento forzado son de origen campesino dedicados a la agricultura y en el espacio de la huerta escolar se sienten importantes y lideran los procesos de aprendizaje de actividades agrícolas, lo que les per-

* Este texto hace parte del proceso de Investigación y acción colectiva –iac– destierro y resistencias; este capítulo lo escribimos entre: Patricia Botero –Tutora e investigadora–, Jaime Alberto Moncayo Dorado, Hermes Ferney Angel Palomino y Ary Fabian Parumay, estudiantes de la maestría en Educación desde la diversidad, en la Facultad de Ciencias sociales y humanas de la Universidad de Manizales.

mite estrechar lazos de amistad con los demás compañeros y ser protagonistas en el plantío, ser ellos mismos, sentir de nuevo la tierra en las manos y ser guardianes de la vida. En este espacio desahogan esos sentimientos encontrados y los canalizan con lo que mejor saben hacer: fecundar la tierra (Comuneros, 2011, p. 5).

El proyecto de Actoría Social tiene como objetivo propiciar un entretejido intergeneracional a partir de encuentros y actividades de acción comunitaria de tipo regional, nacional e internacional, sobre la protección y conservación del medio ambiente y sobre el rechazo a las actividades capitalistas de multinacionales mineras, entre otras, que están acabando con las fuentes hídricas y con el ambiente en nuestro territorio, y por consiguiente, propiciando el recrudecimiento del conflicto armado.

Escuela, racismo y resistencia: algunas tendencias halladas en el estudio

Los relatos sobre la experiencia de niños, niñas y jóvenes recién llegados a los contextos urbanos y a una educación principalmente diseñada para las demandas de la vida en ciudad tematizan, por un lado, las prácticas de subordinación cultural plasmadas en el temor a las burlas en la escuela; y por el otro, los puntos de fuga en las resistencias de sabiduría intercultural a partir de las cosmogonías vinculadas a la tierra. A continuación describimos las tendencias principales acerca de las prácticas de racismo y las acciones colectivas en las instituciones educativas. La descripción de dichas tendencias señala algunos tránsitos teórico-prácticos desde las experiencias de descolonización intercultural e intergeneracional en la escuela como prácticas de resistencia cotidianas.

Estigmatización y la zonificación

El desplazamiento forzado en Colombia guarda en sí mismo la regularidad de la muerte

y el despojo de nuestras comunidades ancestrales. ¿Quiénes son las personas que llegan en situación de desplazamiento a nuestras instituciones? Niños, niñas, jóvenes y familias afrodescendientes, indígenas y campesinas. La escuela ha sido uno de los lugares de albergue de las comunidades en el recrudecimiento del conflicto; así por ejemplo, en diciembre del 2012 las comunidades desterradas por el recrudecimiento de la guerra, por el hostigamiento de los combates entre policías, militares de las Fuerzas Armadas Colombianas, y las Fuerzas armadas revolucionarias, han generado cientos de desplazamientos en los cuales la escuela se constituye en escenario central en medio de la guerra: lugar de alojamiento y albergue, lugar de acogimiento de historias de vida en el trauma de la pérdida y la persecución, y lugar de deserción (escuelas fantasmas, sin jóvenes, sin maestras ni maestros, y con paredes plagadas de símbolos ideológicos con restricciones de neutralidad frente a los grupos legales e ilegales en guerra).

Las comunidades indígenas, afrodescendientes y campesinas sufren constantes confrontaciones armadas entre grupos legales e ilegales. Después de los operativos que dieron muerte a alias “Alfonso Cano”, el territorio de Morales Cauca quedó fuertemente estigmatizado como lugar de narco-terrorismo. De este modo, la población ha sufrido una situación compleja de desplazamiento interno: “por lo menos 600 personas están en la vereda La Florida —centro del resguardo— en asamblea permanente provocada por la confrontación armada entre el Ejército y la guerrilla [...] Se cree que por lo menos 800 familias, es decir unas 1.500 personas, han salido expulsadas del territorio[...] El resguardo de Honduras es una comunidad de 1.700 familias y una población de 6 mil 800 habitantes. Cuenta con tres instituciones educativas con un promedio de 2 mil 300 alumnos y 120 docentes. Está ubicado a más de 65 kilómetros de distancia de la

cabecera municipal, en caminos de herradura. Esta es una población que lleva veinte días sin poder trabajar en sus parcelas. Las clases fueron suspendidas, lo que pone en entredicho el año lectivo que está por finalizar” (la otraorilla, 2012, p. 1).

Programas educativos homogéneos en contextos diversos

La reproducción del sistema señorial-colonial se refuerza en los procesos de formación a partir de los currículos universales para el desarrollo, diseñados desde una concepción prioritariamente euro y anglo céntrica en negación de los conocimientos, capacidades y necesidades de las comunidades; por ejemplo, las exigencias del bilingüismo —inglés y español— en una sutil negación de la lengua propia. El sistema educativo enfatiza los estándares de formación para la competencia en el sistema de desarrollo productivo laboral de ciudad, en detrimento y subvaloración de los conocimientos de las comunidades culturales.

Muchos de los estudiantes de la Institución Francisco Antonio Rad hablan Nasayue, muchos no hablan de manera fluida el español; no obstante, las políticas oficiales presionan e imponen una tasa técnica de cumplimiento de número de estudiantes sin ninguna condición o tratamiento especial.

Una de las situaciones más preocupantes que tienen que afrontar los niños, niñas y jóvenes víctimas del conflicto, al llegar al nuevo entorno escolar, son las formas de enseñanza aprendizaje que se tornan discriminatorias o excluyentes para los nuevos estudiantes.

“... allá no veíamos tantas materias como aquí, ...era más fácil estudiar, ... teníamos un profesor para tercero, cuarto y quinto en un solo salón, ... a veces los profesores no iban o no volvían porque la escuela quedaba muy

lejos, ... las tareas las hacíamos en la escuela porque a veces, al otro día no podíamos ir para presentarlas, ... mi escuela era pequeñita, solo tenía como cincuenta estudiantes en todos los cursos” (testimonios de estudiantes).

En esta dirección, niños, niñas y jóvenes no solo son víctimas del conflicto, sino de una discriminación educativa, producto de políticas Estatales igualitaristas, como la inclusión a un sistema hegemónico con estándares, pruebas de estado, programas, planes y proyectos que silenciosamente omiten la diversidad cultural y la subordinan a la pobreza y a la subnormalidad.

Emociones que circulan en la escuela: del miedo, la humillación y el desarraigo

El trauma de ser víctima de la guerra lleva a la escuela recuerdos, sueños, comentarios, en los que el miedo se transforma en hermetismo deliberado y en la evidente necesidad de pasar desapercibidos entre sus nuevos compañeros y compañeras para evitar ser identificados, estigmatizados y discriminados. En esta dirección, algunos estudios psicológicos analizan las resistencias desde el punto de vista clínico: Estrés post-traumático y resistencia en jóvenes desplazados. De este modo, Palacio, Abelló, Madariaga y Sabatier (1996) sostienen que uno de los primeros signos o síntomas psicológicos de la población en situación de desplazamiento es el miedo. Contrario a dicho estudio, la dimensión política de las resistencias indica que el miedo se constituye en sentimiento de regulación y en mecanismo de defensa social¹, necesarios para la supervivencia al interior de la comunidad escolar.

1 Para profundizar en dicho concepto ver: Botero, 2000-2005; Botero y Alvarado, 2006.

Patrones de valor cultural en el ambiente escolar de racismo y desarraigo

Los pre-juicios que llegan a las instituciones educativas mantienen la discriminación racial a partir del imaginario del estudiante blanco, de ciudad, con superioridad cognitiva, el cual se plasma en el discurso implícito del mensaje de un docente de contrato temporal que pasó por una de las instituciones educativas: “Pa qué te matás enseñándole si el indio no te entiende”.

Consecuentemente, observamos la tendencia de algunos estudiantes a renegar de sus orígenes, de su identidad cultural y de su situación social, para poder hacer parte o ser aceptado en el grupo de compañeros y compañeras de la escuela. Este fenómeno conduce a situaciones como la narrada por un maestro de una de las instituciones, quien en alguna ocasión se dirigió a una estudiante manifestándole que por el hecho de pertenecer ella a una comunidad indígena tenía derecho a cierta consideración o beneficios en la presentación de las pruebas de Estado. La niña, que evidentemente y como figura en su registro escolar, proviene de una comunidad indígena denominada Yanaconas, del sur del departamento del Valle, le contestó al profesor de forma airada y molesta: “¿Qué le pasa profe? ¡Yo no soy india!...”

Encontramos una marcada tendencia en los estudiantes y en las estudiantes que llegan en situación de desplazamiento forzado desde sectores rurales muy apartados de la ciudad, quienes después de cierto tiempo tratan de imitar estereotipos que observan permanentemente en su nuevo entorno; tratan de vestirse, maquillarse, pintarse el pelo como estudiantes de ciudad; utilizan accesorios, acentos, modismos y vocablos muy propios del sujeto estudiante ciudadano, del nuevo contexto, y terminan generalmente por convertirse en una mezcla de apariencias indescriptible.

Procesos de resistencias cotidianas: diálogos con el estado del arte en cuestión

El estado del arte de Giroux (1983), sobre resistencia y educación, permite avanzar en la comprensión sobre la dimensión cultural y política de la escuela a partir de una lectura principalmente marxista y etnográfica; de igual forma, las nociones del conflicto, lucha y resistencia en la escuela han sido abordadas por Bates (1980), Apple (1982), y el mismo Giroux (1983), quienes recuperan la noción crítica y de agenciamiento.

Según estos autores, los educadores y educadoras conservadores analizaron la oposición primariamente por medio de categorías psicológicas que sirvieron para definir las conductas de resistencia como conductas desviadas, desorganizadas e inferiores. Giroux (1983) defiende que no toda conducta de oposición tiene una significación radical de emancipación; algunas de estas pueden producir realidades alienantes; en esta dirección, a partir de una posición neo-marxista define el currículo como un complejo discurso que no solo sirve a los intereses de la dominación sino que también contiene aspectos que proveen posibilidades emancipatorias.

En este mismo sentido, retoma los estudios sobre pedagogía radical que se sustentan en la teoría de Marcuse (1977), quien define la resistencia como emancipación de la sensibilidad, de la imaginación y de la razón en todas las esferas de la subjetividad y de la objetividad frente a las estructuras hegemónicas de dominación. De este modo, Giroux (1983) enfatiza que

(...) el valor último de la noción de resistencia debe ser medido no solo por el grado en que promueve pensamiento crítico y acción reflexiva, sino, más importante aún, por el grado en que contiene la posibilidad de galvanización

zar la lucha política colectiva entre padres, maestros y estudiantes alrededor de las ideas de poder y determinación social (p. 36).

Frente a dicho concepto es importante resaltar algunos antecedentes teóricos que permiten comprender las resistencias más allá del lenguaje deliberativo y la emancipación, los cuales dialogan con los resultados de esta investigación y amplían la noción de resistencia al interior de la Escuela:

Desde la perspectiva del marxismo cultural, Gramsci (1971) enfatiza que la hegemonía, más que el ejercicio de la coerción, es un proceso de estructuración de la conciencia: el Estado es el entero complejo de actividades prácticas y teóricas con las cuales la clase gobernante no solo justifica y mantiene su dominio, sino que además busca ganar el activo consentimiento de aquellos sobre los quienes gobierna a partir de la proyección de las ideas de las clases dominantes dentro de las cabezas de las clases subordinadas (Neild & Seed, 1979, en Giroux, 1983).

Por su parte Foucault (1979), por un lado, evidencia las relaciones entre poder y conocimiento, en donde la escuela como invención de la modernidad se constituye en un espacio de reproducción del control. En esta dirección, Narodowski (1993) y Martínez (2004) sustentan el ejercicio del poder a partir del conocimiento producido sobre niñez como invención histórica y como ejercicio de gubernamentalidad de la vida familiar por parte del Estado. Por otro lado, Foucault (1999-2001) nos habla de una resistencia activa y creativa, cuya principal herramienta se sustenta en las «prácticas de sí» que permiten desprenderse de uno mismo, liberarse de pensamientos e ideales personales anteriores para construir una subjetividad nueva y diferente, y así desarrollar algunos cambios en torno a prácticas convencionales y culturalmente establecidas.

La lectura marxista, postmarxista y decolonial de las resistencias, despojan la escuela de su inocencia política y la conectan con la realidad cultural de la que es parte. En este sentido, esta funciona para distribuir y legitimar las formas de conocimiento, valores y lenguajes a favor del desarrollo-subdesarrollo, la normalidad, la subnormalidad, la pobreza, la vulnerabilidad, como discursos que sostienen los intereses de la cultura hegemónica.

El trabajo de Bourdieu y Passeron (1977) permite comprender los quiebres al interior de la escuela moderna. El modelo de reproducción cultural que proponen para comprender las dinámicas de la escuela en el currículo oculto y el currículo explícito, profundiza sobre el lugar simbólico y tácito de ejercicio de reproducción de relaciones sutiles de poder ejercido sobre las clases gobernantes para imponer visiones y divisiones del mundo (Bourdieu, 1996/2000). La noción de *hábitus* en Bourdieu evidencia el ejercicio de pedagogías clandestinas que van más allá del ejercicio consciente del poder.

Las escuelas juegan un rol particularmente importante en reproducir el capital cultural dominante; tienden a legitimar ciertas formas de conocimiento, las maneras de hablar y de relacionarse. “Los estudiantes cuyas familias tienen solo una tenue conexión con el capital cultural dominante están decididamente en desventaja” (Giroux, 1983, p. 12). Las escuelas como trincheras, como albergues, escuelas fantasma o escuelas desoladas por el desplazamiento forzado, indican una crítica existencial producto de una historia viva de relatos y experiencias; de este modo, la realidad de las instituciones que padecen la guerra en el día a día amplía la comprensión sobre las resistencias cotidianas.

En este sentido, Certeau (2000, 2002 y 2008) con su noción de tácticas de resistencia permite comprender que antes de los dispositivos de sujeción, las operaciones de los su-

jetos, los contrapoderes más allá del lenguaje deliberativo y consciente, posibilitan resistir. Las tácticas como producción cultural hacen quiebre con lo normativo, disciplinado e instituido. Certeau (2000) prefiere hablar de los practicantes de todos los días que producen prácticas ordinarias, anónimas y múltiples. La vida cotidiana es el gran escenario de prácticas no tan rutilantes como las acciones extraordinarias de hombres extraordinarios, pero poseen su propio resplandor, pues en el marco de las desigualdades los sujetos encuentran intersticios desde donde operar.

De este modo, las instituciones educativas en el presente estudio evidencian las siguientes tácticas de resistencia frente al despojo y la estigmatización en la escuela:

El anonimato

En esta categoría hemos observado la tendencia de los estudiantes y de las estudiantes a pasar desapercibidos, inadvertidos, invisibles ante sus compañeras y compañeros, con el objetivo de no ser estigmatizados, segregados o discriminados, debido a su situación de desplazadas y desplazados, además de un conjunto de características de índole personal y cultural, como por ejemplo: su aspecto físico, su raza, su lengua y sus costumbres, entre otras causas. Al respecto, el Ministerio de Educación Nacional en su segunda edición de Escuela y desplazamiento, una propuesta pedagógica (MEN, 2005), hace referencia a esta categoría como una característica del estudiante o de la estudiante en situación de desplazamiento forzado. En el documento se sustenta la necesidad de “brindar herramientas pedagógicas dirigidas a atender a los niños, niñas y adolescentes que han vivido la experiencia del desplazamiento individual, quienes por sus características (el anonimato) requieren un apoyo que les permita integrarse a la escuela y al medio social al que llegan”(MEN, 2005, p. 25).

En entrevista con una funcionaria directiva docente, le preguntamos acerca de la situación académica y personal de dos estudiantes que habían sido matriculados y que reunían algunas de las características mencionadas (timidez, hermetismo, entre otras) y ella manifestaba:

“... la gente que viene en calidad o situación de desplazamiento no les gusta hablar de sus cosas, son muy reservados... uno no sabe qué tipo de problemas hayan tenido por allá... y, es mejor no preguntarles mucho ... los estudiantes que llegan a la institución me dicen que no difunda su situación por dos razones: temor y vergüenza de que sus compañeros se enteren de que ellos son desplazados, para ellos es sumamente difícil. Usted les pregunta si es desplazado y lo niegan, seguro porque su condición les parece ofensiva, se sienten ofendidos que les digan desplazados, tratan de negar su situación, pero no se dan cuenta que uno maneja los documentos de Acción Social donde se certifica su condición de desplazado”.

El silencio

La práctica de hermetismo y silencio deliberado es una actitud muy común entre los estudiantes y las estudiantes. Ocultar su historia, sus traumas y sus huellas se constituye en herramienta de protección y en mecanismo para salvaguardar sus dificultades y proteger su intimidad frente a los acontecimientos violentos que han dejado marcas en su entorno social y familiar, y en su ser.

Constantemente vemos en el sujeto estudiante, que llega a la escuela afectado por el conflicto con comportamientos muy particulares: tímido, callado, generalmente ubicado en los puestos posteriores del salón de clase. Cuando se trata de entablar una conversación con él, se limita a contestar lo necesario, pre-

feriblemente monosílabos con un tono de voz casi inaudible, reflejando en su mirada el temor y la desconfianza por los acontecimientos violentos vividos.

Esta es la tendencia general de la mayoría de los estudiantes y las estudiantes en situación de trauma físico, emocional, cultural y social; se defienden frente a la realidad de discriminación y humillación que se vive en la escuela por razones de su etnia, de su acento, de su color de piel, de su lugar de procedencia y de sus cosmogonías. Son escasos los estudios que hablan, precisamente, sobre el silencio de niños, niñas y jóvenes en situación de desplazamiento forzado en la escuela; entre ellos solo podemos mencionar aquellos que retoman análisis de tipo psicológico que asumen los postulados de Freud (1895), los cuales establecen que se trataría de un mecanismo de defensa, de una forma de resistencia del inconsciente. Contrario a la comprensión del silencio y al anonimato como elementos antipolíticos o patológicos, pasar inadvertidos, mantener el pasado en secreto, constituyen un nuevo comienzo. El silencio no indica amnesia; los relatos de niños, niñas y jóvenes traen consigo remembranzas de duelos y añoranzas. No obstante, las condiciones de homogenización de la vida escolar —en gran parte restringida al cumplimiento de logros académicos y a la tramitación de un modelo de civilización urbana—, son una importante y poderosa forma de resistencia protectora de la integridad moral en el proceso de adaptación frente al entorno amenazante.

La escuela como encuentro de saberes populares y de resistencias inter-generacionales e inter-culturales

La escuela se constituye en un escenario donde los sujetos desplazados vuelven a tejer redes e inter-acciones intergeneracionales en diálogo de conocimientos, como parte de la resistencia frente a las estructuras curriculares

hegemónicas, entre las que señalamos algunas prácticas cotidianas de las resistencias en la escuela:

Resistencia a la medicina no occidental

Los estudiantes y las estudiantes traen la costumbre de acudir a la medicina popular, a la medicina alternativa o natural practicada en sus regiones, donde por diversas razones no tienen acceso a los servicios de salud estatales y, además, porque desconocen y desconfían de los medicamentos y procedimientos médicos que les ofrece el nuevo entorno.

Es importante acotar que esta forma de resistencia ha sido tan fuerte que ha logrado entrar a competir con la medicina convencional (occidental) que se practica en los centros de salud de las ciudades, razón por la que se encuentran muchos centros homeopáticos y de medicinas alternativas traídas de diferentes regiones de nuestro país.

Resistencias por la autonomía alimentaria desde la escuela

Al igual que en el aspecto medicinal, los estudiantes y las estudiantes llegan a la ciudad con unas costumbres o hábitos alimenticios preestablecidos, que tratan de preservar hasta donde les es posible, y lo divulgan en la escuela cuando se realizan actividades y encuentros gastronómicos donde presentan los platos, comidas o alimentos típicos de sus regiones.

Encontramos en sus trabajos escritos, en sus apreciaciones orales y en la alegría que muestran en estos recorridos, esa añoranza por los campos, los ríos y los paisajes donde nacieron y de donde han sido desterrados, como también el interés y el agrado que muestran por las actividades agrícolas desarrolladas en el proyecto de Huerta Escolar, y en el botiquín homeopático implementados en La Institución Educativa Los Comuneros de Popayán,

vinculado al programa de Soberanía Alimentaria, donde se puede percibir muy claramente la importancia del reencuentro de muchos de los sujetos estudiantes con la tierra, con sus saberes y costumbres campesinas que han tenido que dejar abandonados por causa de la violencia. Destacamos también el proyecto de Actoría Social en que se fortalecen las relaciones interpersonales entre pares y el trabajo en equipo para acciones de tipo político-social.

Tránsitos teórico-prácticos: resistencias inter-generacionales e interculturales desde la escuela frente a la guerra

De escuelas en resiliencia a escuelas en resistencia frente al conflicto

El desplazamiento, el destierro y la guerra afectan a niñas, niños y jóvenes directamente en la escuela, en la medida en que tienen que asumir un nuevo entorno escolar en el cual se manifiestan de forma dramática las consecuencias de los hechos violentos vividos.

A diferencia de la resiliencia —entendida como la capacidad de abordaje de situaciones adversas con entereza y fortaleza—, hacemos referencia a las narrativas de resistencia, las cuales develan las condiciones imbricadas en el conflicto que, más allá de una condición fortuita o accidental, tienen relación directa con prácticas en sus distintas aristas: racismo jurídico, en el orden institucional, y en los patrones de valor cultural en la comunidad educativa.

La participación de la comunidad educativa en la construcción de diarios, relatos, entrevistas y reflexiones colectivas sobre la experiencia en una de las instituciones, nos permitió investigar creando acontecimientos a partir de acciones de denuncia frente al racismo que encubre el sistema educativo en la validación e invalidación de los conocimientos que deben

impartirse en la escuela. La universalización de logros en el campo crea sistemas educativos para la ciudad. De este modo, los diarios, los relatos y las experiencias que circulan en la Escuela permiten hacer críticas a las prácticas educativas de negación de las comunidades ancestrales, las cuales llegan a una escuela blanca, ilustrada, homogénea y universal, aún colonizada por el ideal euro-céntrico de la modernidad-postmodernidad.

De diálogos e intervención técnicos a prácticas dialógicas de re-construcción de historias de resistencias y acciones colectivas en cotidianidad de la escuela

La construcción de prácticas de relacionamiento entre estudiantes, docentes, personal directivo, y padres y madres de familia a partir de acciones colectivas frente a la realidad del destierro y desplazamiento y las posibilidades de actoría al interior de la institución —pintar murales, fortalecer la siembra y la cosecha del maíz y de huertas medicinales—, y la construcción de diarios —narrativas— y reflexiones sobre las formas de vivir el destierro y el desplazamiento forzado en la escuela, desjerarquiza los roles en la construcción del conocimiento. Igual sucede con la creación de escenarios de relación, entre los conocimientos campesinos y los conocimientos de ciudad, entre saberes y habilidades que confrontan, que complementan, entre culturas y generaciones frente al conocimiento productor de vida, lo que va desde acciones relacionadas con el cuidado de la autonomía alimentaria hasta la construcción de currículos autónomos.

Las narrativas colectivas como la construcción de diarios sobre sentimientos, cogniciones y acciones en la realidad escolar frente al desplazamiento, respeta la intimidad del sufrimiento de quienes padecen la guerra, y al mismo tiempo, devela las diferentes formas sutiles de discriminación en la institución educativa. En tal sentido, los diarios y relatos

sobre el destierro y el desplazamiento forzado van más allá de relatar una situación dramática: consisten en la construcción de escenarios de encuentro y prácticas de relacionamiento intergeneracionales e interculturales que inducen a la escuela a conectarse con los micro-poderes que emergen en ella en su relación con la realidad del conflicto.

Los saberes inter-culturales indican que no existe una subordinación de los conocimientos ancestrales que tejen cultura, tierra y soberanía alimentaria, frente a los conocimientos académicos. Es preciso entonces re-conectar el conocimiento académico con los conocimientos de la realidad del contexto social; por ejemplo, desarrollar la crítica del tema de los productos químicos involucrados en la minería y en los monocultivos.

Narrar la vida afectiva, política, histórica ancestral y cultural que circula al interior de la institución, y crear escenarios de inter-acción entre abuelos y abuelas a partir de sus enseñanzas sobre la medicina tradicional, sobre el cultivo de hortalizas, sobre la recuperación de plantas ancestrales, permite desjerarquizar la escuela frente al rol de quien sabe y quien no sabe.

Las formas de resistencia que presentan nuestros estudiantes afectados por el conflicto, son formas de reacción no deliberadas, y deliberativas como tácticas de resistencia, tan importantes y necesarias como las acciones intencionadas. La escuela es un lugar de encuentros y desencuentros de tipo socio-cultural, pero termina por convertirse en un epicentro de intercambio de saberes, de transformación personal, de interculturalidad, de afectividad, de esperanza y de respeto por la diversidad.

Las acciones colectivas frente a las tecnologías del desplazamiento desde la escuela defienden la autonomía alimentaria a partir de los productos germinados y de la agricultura urbana.

En el proceso de –iac–, conocimientos ancestrales de los sujetos jóvenes desterrados to-

maron protagonismo en la escuela, no como contenido abstracto, sino como prácticas de inter-acción que de-construyen la escuela moderna al poner en contacto lo humano y lo no humano a partir de acciones del cuidado de la pacha mama, del levantamiento de la bandera indígena Abya Yala, del preparar nuestras propias aguas y medicinas a partir de la explicitación del conocimiento afrodescendiente e indígena.

Consecuentemente, las prácticas escolares lograron denunciar y visibilizar las dinámicas de la escuela frente al desplazamiento forzado, y el proceso de investigación en sí mismo se constituyó en un pretexto de crear otras formas de relacionamiento hacia la desnaturalización y hacia la des-individualización de las circunstancias de la guerra.

De niños, niñas y jóvenes asumidos como meras víctimas del conflicto, a enunciarse como interlocutores válidos, legítimos y en movimiento frente a los sistemas de guerra a partir de su crítica existencial

Las resistencias son expresión de solidaridad, autoafirmación, de-sujección y construcción de subjetividades en indignación política y moral, que procuran conectar las propias experiencias con las estructuras de dominación sutiles o explícitas de violencia imbricadas en la institución educativa.

En tal sentido, la ideología subyacente del currículum hegemónico en cuerpos de conocimiento jerárquicamente organizados, que marginan o descalifican el conocimiento de las comunidades ancestrales y desterradas, hace parte del racismo que propone el modelo hegemónico agenciado por el Estado, por los medios de comunicación y por las teorías sobre el desplazamiento forzado, sobre la vulnerabilidad de las víctimas; de este modo, las escuelas no son solo instituciones académicas, sino también sitios políticos, culturales e ideológicos que existen en relación con el mercado

capitalista de la guerra, a partir de prácticas de subordinación de conocimientos en los currículos ligados al desarrollo de competencias para el mercado en negación de conocimientos.

Traer los conocimientos del campo a la academia de-subordina las relaciones de poder al interior de la institución y tematiza las realidades de la vida cotidiana como crítica existencial a las condiciones de época en la escuela. La resistencia en la escuela es inter-generacional: trae las historias de país a partir de las voces de diferentes épocas o contextos de sujetos adultos, niños, niñas, jóvenes, maestros y maestras, personal directivo, padres y madres de familia, como responsables de develar las razones productoras de la guerra, como una estrategia del despojo con la complicidad de la escuela para mantener la subordinación.

Los currículos uniformes con programas para “comunidades vulnerables” desvían el debate sobre el rol de la escuela en la reproducción y mantenimiento del racismo en las instituciones. Las relaciones con las estructuras de dominación macro-económicas y epistémicas que se explicitaron en prácticas cotidianas de niños, niñas y jóvenes en la escuela —como la siembra de huertas y las acciones colectivas artísticas encaminadas a de-subjetivar los estigmas de negación y subordinación—, permiten evidenciar el papel pro-activo de la escuela, de la niñez y de la juventud frente a la vida política que los afecta.

La política de lo concreto desde la escuela, y los relatos de historia viva que circulan acerca del conflicto, indican que ante la amenaza y la muerte es necesario huir; no obstante, indican también que como sobrevivientes es necesario desnaturalizar, des-estigmatizar y ampliar las subjetividades e identidades colectivas frente a la realidad del conflicto.

Las acciones políticas en la escuela frente a la guerra no provinieron de sujetos expertos que pudieran hacer intervenciones o terapias

a las víctimas. Frente a la infamia, las mismas experiencias del buen vivir y las resistencias ancestrales que traen niños, niñas, jóvenes del campo, indígenas y afro-descendientes, a las instituciones, se constituyeron en contenido y práctica de currículos en resistencia frente a las relaciones de poder que operan entre las lógicas del Estado, el Mercado hegemónico-individual, las prácticas de valor cultural de discriminación.

La explicitación de sus prácticas de relacionamiento entre tierra, cultura, identidad, trabajo, soberanía alimentaria y las prácticas de relacionamiento alternativas de auto-formación de las comunidades educativas, crean micro-culturas de poder desde los lugares concretos de actuación, los cuales permiten denunciar y construir currículos autónomos como figuración de políticas del lugar (Escobar, 2009); de este modo, la escuela como territorio de poder inter-generacional se constituye en lugar de cohesión, lucha y encuentro entre diferentes generaciones y culturas.

De currículos con logros monoculturales a currículos inter-culturales

Las resistencias y acciones colectivas en la escuela parten de la movilización de sentimientos, pensamientos y acciones que logran apropiarse conocimientos de otros mundos como propia trayectoria y bagaje de saber pedagógico, de auto-formación desde las realidades que nos afectan como colectivo y que podemos desenmascarar:

La escuela es políglota², es decir, tiene la posibilidad de traducir y encontrar diferentes lenguajes desde las acciones concretas de historias de vida de maestras y maestros, niñas, niños, jóvenes, familias.

2 Esta noción la retomamos del profesor Guillermo Hoyos, quien desde sus pensamientos filosóficos problematizó la escuela como lugar de incidencia política en la región.

Frente a la visión y división de mundos (Bourdieu, 2000), las escuelas en contextos de guerra y desplazamiento, y las resistencias inter-generacionales e interculturales, hacen comunidad educativa y transitan de escuelas con currículos universales a escuelas que acogen mundos pluriversales en disidencia, desde los lugares concretos de actuación (Escobar, 2010).

Una de las tareas pendientes en las escuelas consiste en darle más cabida a la vinculación de conocimientos no disciplinares, a las ciencias duras y blandas con los órdenes sociales que nos afectan, e incumplir con los informes técnicos de calidad que miden el desarrollo con los indicadores de logros externos a las realidades de las comunidades, al mismo tiempo que podamos corporalizar contra-poderes frente al envenenamiento del agua, la crisis climática por los monocultivos, la desestructuración del discurso del narcoterrorismo como principal estrategia de segregación.

De la comprensión del desplazamiento forzado como trauma y patología a la comprensión de afectos, sentimientos y narrativas decoloniales en escuela frente a la guerra:

La guerra individualiza las relaciones y produce ensimismamiento a partir de los sentimientos de miedo, humillación y aislamiento. Si la guerra individualiza, fragmenta y deja los duelos de injusticia a la situación personal o las habilidades resilientes de la familia o del individuo, las resistencias desestabilizan y desnaturalizan el orden hegemónico de colonialidad cultural y epistémico que circulan en la institución.

La recolonización y sus nuevas tecnologías del destierro enmascaran viejas prácticas del despojo actualmente, en el colonialismo global, a partir de la creación del imaginario de una realidad enteramente corrupta, capitalista y violenta, de la cual nadie puede escapar.

La acción política en la escuela consiste en solucionar los sistemas de micro-poder cotidianos que el orden estructural afecta, al desnaturalizar los órdenes de aniquilación a partir de la construcción de la historia de región con personas de carne y hueso.

La colectivización de la desobediencia civil y la figuración de currículos inter-culturales, afirman las resistencias ancestrales de mundos negados históricamente, como lugar de lo posible desde la afirmación y fortalecimiento de su existencia ancestral, haciendo parte de las luchas indígenas, afro y campesinas, con sus mandatos por la soberanía de los pueblos y con la escuela como casa grande y lugar de las culturas plurales.

Las escuelas en resistencias tematizan la situación del conflicto colectivizando la exigibilidad del límite frente a lo intolerable: “No más escuelas en medio de las nubes de balas” (Jóvenes en Tacueyó); en tal sentido, las prácticas de resistencia y las acciones colectivas en el Cauca nos interpelan por una gran desobediencia civil y una gran movilización de la comunidad educativa frente a la realidad de las escuelas como trincheras de guerra. Ello implica la ampliación de audiencias y la vinculación de escuelas en las cuales podamos afirmar con los sujetos jóvenes en el Cauca que “... no necesitamos más soldados —legales e ilegales—, más bien necesitamos más maestros, mayores y mayores que nos puedan enseñar” (Joven en Argelia Cauca).

La pluralidad implica acoger mundos desde las políticas de vida y dignidad de manera dialógica, y en sistemas de complementariedad; implica desarrollar prácticas alternativas frente al racismo, la aniquilación y la subordinación.

Frente al poder desigual de las voces plurales no se intenta un futuro de nivelación, de inclusión y de igualación dentro del sistema dominantes; más bien, se des-elitiza el conocimiento desde las prácticas del buen vivir;

desarrollo con pensamiento propio, develando prácticas cotidianas que producen la fragmentación y la guerra en lo que se come, se viste, se consume, se hace. La orientación por el buen vivir amplía los significados de mundo a partir de prácticas, pensamientos, razones, sentimientos que orientan posibilidades de acción contra el autoritarismo, el racismo, la instrumentalización y el utilitarismo.

Finalmente, las acciones de escuelas solidarias, inter-culturales, con currículos con pensamiento propio para pensar el desarrollo, recrean las formas de conocer y de hacer, inspiradas en los conocimientos producidos al interior de las culturas. La escuela no está naturalmente ocupada por las fuerzas hegemónicas; más que encargarse de la reproducción de las ideologías dominantes, se constituye en alternativa frente a las dinámicas de la guerra, al procurar formas de relacionamiento, de identidad con el territorio y con la propia cultura.

