



PENSAR LA CONVIVENCIA EN LA ESCUELA: Entre lo hegemónico y las posibilidades de resignificación.

Diálogo con Javier Sáenz Obregón

¿Qué fuerzas constituyen hoy en día la existencia de la convivencia en el contexto de la escuela?, ¿qué estrategias la sostienen?, ¿cómo se constituye la convivencia en un discurso estratégico de gobierno?, y así mismo, ¿cuáles son las posibles vías alternativas para pensar la convivencia en la escuela?, son algunas de las preguntas en torno a las cuales giró la conversación de la Fundación Convivencia con el investigador y profesor de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Colombia, Javier Sáenz Obregón. Su profundo conocimiento de la historia de la pedagogía en Colombia, como miembro activo del Grupo de las Prácticas Pedagógicas, y su amplia experiencia como investigador en políticas educativas, revelan en esta conversación puntos clave sobre los cuales se instituye hoy en día la noción de convivencia como discurso hegemónico. Pero es importante anotar, también, que aquí el profesor Sáenz no solo realiza una magnífica síntesis de esta problemática y sus efectos en la escuela; también ofrece otras posibilidades analíticas y contra-conductuales para pensarla, alejadas de los saberes expertos, y más bien cercanas al saber y la práctica del maestro.

En conversación con María Isabel Heredia Duarte y Marilyn González Reyes, del equipo pedagógico y de comunicaciones de la Fundación Convivencia.



La escuela como lugar de gobierno. Reflexiones en torno a la convivencia como “necesidad” en la Escuela.

Fundación Convivencia:

¿Es necesario un discurso de convivencia para la escuela?

Javier Sáenz:

Partamos desde la perspectiva de Michel Foucault de que nada es necesario. Lo natural se ha entendido históricamente como lo necesario, aquello que tenía que hacer el ser humano para ser auténtico, para ser fiel a su naturaleza. Entonces, no hay nada de necesario en lo que es la convivencia, como tampoco la escuela es necesaria. La escuela es un acontecimiento azaroso, una conjunción de elementos que bien pudo ser pasajera si no fuera porque se inscribió en la guerra en los siglos XVI y

XVII por las almas de los niños, de esos niños recientemente inventados, esa infancia como una época totalmente distinta y diferenciada de los adultos. Si no se hubiera inscrito en las luchas de católicos y protestantes en torno a la infancia, en torno al gobierno del alma de la infancia, no habría el porqué de la escuela. No fue porque el Estado quiso educar a los pobres, esto ocurrió dentro de la guerra religiosa.

Hay dos estrategias distintas cuando un término ha sido apropiado y definido mediante fuerzas hegemónicas, que es el caso de convivencia, como ustedes (la Fundación Convivencia) lo han mostrado en sus investigaciones. Se me ocurren al respecto dos ejemplos, aunque pueden existir muchos más: John Dewey tomó términos que ya existían y los redefinió de manera radical. Cuando Dewey habla de interés, de democracia o de individuo, está redefiniendo, reconstruyendo radicalmente esos conceptos. El problema con esa alternativa es que

ya el término tiene una resonancia más fuerte, y la gente cuanto lo lee lo entiende de la forma dominante en que se viene usando, por mucho que el autor lo use de otras formas.

El otro ejemplo es la alternativa de inventarse nuevos términos, muy común entre los filósofos franceses. Esto para evitar lo que observamos en el ejemplo anterior. Ahora bien, ¿Cuál de las dos es mejor en términos de estrategias que tienden hacia la libertad, hacia romper el sujeto configurado por la modernidad? Esta es una pregunta más bien aristotélica, depende del contexto. Lo que sí es claro es que el término convivencia, tal y como se entiende hegemónicamente hoy en las prácticas educativas, no tiene nada que ver con la buena vida de los griegos, con concepciones de solidaridad. Lo que nombra, a mi juicio, es un nuevo dispositivo de gobierno.

Este dispositivo es cercano a lo que Stanley Cohen en su Estudio sobre las



culturas juveniles en Inglaterra llamó *pánico moral*. La convivencia en las políticas educativas es una estrategia para conducir a los niños y los jóvenes hacia asuntos que, se piensa, no están haciendo bien la sociedad, la familia, los medios de comunicación, internet, o que no están haciendo bien entre ellos, es decir, que no saben vivir.

En Colombia la convivencia tiene unas características muy

particulares. La matriz originaria es que los niños y jóvenes “no saben vivir”, no saben relacionarse adecuadamente con los otros ni con ellos mismos, o lo hacen de manera que es peligrosa, tanto para los adultos como para el orden establecido. Básicamente lo que está diciendo es que los niños y los jóvenes son *bárbaros*, y por ello hay que volver a civilizarlos.

Estas posiciones parten de una desconfianza total de lo que los niños y los jóvenes están aprendiendo por fuera de la escuela, entre ellos, a través de los medios de comunicación. La idea es que lo único que pueden aprender, y que realmente vale la pena, es en la escuela; y como el problema es que ya no saben relacionarse con los demás ni consigo mismos, pues la escuela tiene que enseñarles. Esto no es nuevo, si uno mira la escuela desde sus orígenes en el siglo XV ha tenido esas dos dimensiones: la de gobernar, es decir el *cómo conducir las conductas* y la de saber, en el sentido de *cómo desarrollar conocimientos y aprendizajes*. Inicialmente esas dos estaban muy ligadas, el conocimiento era visto como una disciplina.

En la modernidad, específicamente desde la Ilustración, moral y conocimiento se han venido separando. Aceptando esto como un acontecimiento histórico,

se puede hacer un análisis de qué tanto pesan esas dos cosas en la escuela. En Colombia, y probablemente en las políticas internacionales, es notable que la función de gobierno se ha intensificado, mientras que la de saber se ha debilitado. Especialmente esto ocurre en la educación pública, percibida generalmente como *educación para los pobres*, porque “*los pobres son los más peligrosos*”, son los que hay que gobernar de la manera más fina.

Sólo hay que mirar los manuales de convivencia o las últimas políticas del Ministerio de Educación para darse cuenta de la precariedad en torno al saber. La escuela cada vez se autojustifica, se autodefine más como lugar de gobierno. Esta es la más reciente reinención de la escuela y ello explica por qué sigue siendo tan legítima socialmente. Es impresionante la legitimidad de la escuela y el maestro público en Colombia. Esto es extraño, pues si se sabe que la escuela en términos de saber es tan precaria, en términos de romper la estructura de clases del país y la reproducción social y cultural, ¿Por qué sigue siendo tan legítima?

Yo diría que su legitimidad tiene que ver con su eficacia como lugar de gobierno, y no tanto como lugar de saber. Entonces la convivencia, si la entendemos como una estrategia de gobierno en la escuela (de conducir las conductas de los otros, enseñarles a cómo relacionarse con los demás y consigo mismos), hace parte de esa legitimidad, mientras que en términos de saber, analistas como Margaret Mead dicen: “*los jóvenes y los niños van*



LA CONVIVENCIA ES TRATAR
DE UNIR TODO LO BELLO Y
LO BUENO, TODO LO QUE
DESEARÍAMOS ENCONTRAR EN
LA TOTALIDAD DE LA GENTE,
INCLUIDOS NOSOTROS MISMOS.

a vivir en un mundo tan distinto, que los adultos tienen poco que enseñarles”. ¿Dónde van a aprender?, pues en internet, entre ellos, de los medios de comunicación. La escuela como lugar de saber es uno entre más, perdió esa centralidad pero intensificó su función - que siempre ha tenido - como lugar de gobierno de los niños y los jóvenes.

Lo que quiere decir que la intensificación de los discursos y prácticas sobre la convivencia en la escuela no es necesaria, pero sí explicable.

Convivencia colectiva, no individual: los lugares para una posible redefinición.

Fundación convivencia

A propósito de todas las construcciones sobre la convivencia como objeto de saber enseñable en la escuela. ¿Cuáles, cree usted, serían las posibles vías para que la convivencia no se encierre en ese discurso hegemónico, monolítico e institucionalizado? Es decir, ¿Cómo se contiene un discurso así?, porque además, como lo ha afirmado, es legítimo y aceptado por varios frentes, incluso por parte de los maestros.

Javier Sáenz:

El concepto de convivencia potencialmente en sus referentes, en sus resonancias semánticas del presente y hegemónicas, tiene un elemento a partir del cual se pueden generar *contra-conductas*, o formas de resistencia. Es de los pocos conceptos del liberalismo avanzado que aluden a lo colectivo. Es decir, cuando se dice *convivencia* - inclusive hoy en día - se piensa en los otros, se alude a que los otros existen. Eso potencialmente es contra hegemónico, en términos más de fondo, que permite imaginar una forma de sujeto distinta a la que configuró la modernidad y está intensificando el liberalismo avanzado, que es el individuo, el sujeto como un individuo aislado de los demás y del mundo.

Por esta vía y con estrategias no desde arriba sino generadas desde abajo, por estudiantes y docentes, como es la idea del Programa Uaque¹, se puede pensar en auto-crear colectivamente nuevas formas de sujeto, formas más colectivas. Eso va en contra de las fuerzas individualizadoras del mercado y del liberalismo avanzado, fue lo que en Uaque nombrábamos como “espiritualidad”. La espiritualidad como una potencia del sujeto, que no tiene nada que ver con la religión, que permite generar experiencias en las que el sujeto sale de su aislamiento individual, de su “proyecto de vida individual y competitivo” y se conecta con los otros, con su grupo o se conecta con la sociedad, con el territorio y la naturaleza.

Si ustedes ven la noción de convivencia hegemónica en la práctica - aunque el término tenga resonancias colectivas

- logró desactivar lo colectivo. La convivencia no es la relación cara a cara con el otro, no es sólo eso; la convivencia es lo social, lo colectivo, lo político, lo organizativo. En las políticas educativas, cuando se nombra *convivencia* es más o menos cortesía, civilidad: “no le exprese ira a los demás, escúchelos”, son algo así como las buenas costumbres. Eso desactiva todo su potencial político, la “convivencia”, en el sentido de la idea de que “todos vivamos juntos”, tiene resonancias de equidad, de solidaridad que en la práctica se desactivan. Ahí no hay acción colectiva. No hay ninguna idea de acción colectiva en las estrategias de convivencia presentes en las políticas nacionales e internacionales. Se trata más bien de conducir a los “individuos” para que se relacionen mejor, cara a cara con los otros y consigo mismos.

Esto va más allá de un problema conceptual o epistemológico. Es importante políticamente. La noción de *saber sobre la convivencia* se enfrenta a la noción de *conocimientos expertos sobre la convivencia*. ¿Por qué políticamente es tan poderosa esa diferenciación? Porque los saberes expertos sobre la convivencia son los saberes del gobierno, de cómo gobernar a los demás, cómo conducir su conducta en la dirección y en la forma en que las líneas de fuerza hegemónicas de mercado quieren conducirlos. Se traducen en el saber de la psicología, en el saber experto de los conflictos, en lo que predomina en este país que es “el saber cristiano”. Son los expertos quienes dicen: “nosotros sabemos qué es el sujeto y cómo se debe relacionar con los demás, para que se vuelva dócil, obediente y libre”.



El saber cotidiano, vivencial y experiencial sobre la convivencia históricamente siempre ha sido más colectivista, más solidario. Si vemos cuál es el saber sobre la “buena vida” de los griegos, si miramos de dónde se saca ese saber y con quién se comparte, apreciamos que era con los amigos; no con el psicólogo; tampoco con el cura, con el médico, con la coordinadora de disciplina, ni con la orientadora. Esto quiere decir que lo que en esa época se llamaba *buena vida*, era algo que se compartía entre iguales. El saber de la experiencia es pluralista, no único, no puede haber una “cartilla” de convivencia, es pragmático en el sentido de la pedagogía de Dewey.

Hay otro elemento, más contemporáneo que los griegos, y es el de *la cultura popular*. La cultura popular es una cultura fundamentalmente colectiva, solidaria y no individualista. Hay unos “antídotos” en la cultura popular contra la individualización, contra la idea de que: “yo vivo como individuo y que lo que vale en la vida es mi éxito individual”. Hay allí una noción de que nuestro destino es más colectivo, no necesariamente universal, sino “de mi barrio”, “de mi organización social”, “de la gente de mi pueblo”, “de nosotros los trabajadores”. Entonces si se reubican, si se legitiman los saberes cotidianos y vivenciales sobre la convivencia y se desacralizan los saberes expertos, ahí hay un potencial.

Si esto es posible, por un lado hay mayor autonomía; es decir, ¿qué es el saber sobre la convivencia? La convivencia es lo que nosotros en nuestra vida cotidiana y en nuestra deliberación con los otros decidimos que es. Eso, enfrentado a lo que nos

dice el Ministerio de Educación, los médicos, los psicólogos o los curas. Por otra parte, ya en eso cotidiano, menos institucionalizado² hay una idea de convivencia colectiva y no individual. La escuela es individualizadora, es de los dispositivos que más contribuyeron a fabricar la auto-experiencia del individuo como algo aislado, la auto-experiencia del individuo como institución de encierro, a partir de los saberes expertos sobre el conocimiento, sobre la moral y sobre la convivencia.

Si eso se conecta con otros saberes, como los de los sectores populares, los indígenas, los de otras culturas, se están logrando dos cosas: una mayor autonomía y una mayor posibilidad de romper la auto-experiencia como individuo, que es el anclaje de la manera como nos están gobernando. Piense usted: ¿Cómo gobernaron y transformaron la cultura popular? Pues creando la escuela, creando una forma de institución. En el mundo más contemporáneo, el gobierno se ejerce a partir de la formación del sujeto como institución encerrado en sí mismo, aislado de los demás, desactivado en sus potencialidades colectivas de insurrección.

Los saberes expertos sobre convivencia.

Fundación convivencia:

A propósito de la experiencia que compartimos en el diseño del Programa Uaque, se habló bastante de hospitalidad desde la perspectiva de

Lévinas para repensar la convivencia. ¿Considera usted la hospitalidad como un saber experto?

Javier Sáenz:

Uno puede pensar que un discurso de expertos es todo aquel que proviene de un académico, pero no siempre es así. El saber experto es un saber que logra conectar la dimensión académica con la dimensión de gobernar de una manera muy efectiva, hasta el punto de que se acepta como la mejor forma de hacer algo. La hospitalidad de Lévinas es muy poco conocida, lo cual habla muy bien de ella, pero no hace parte de los discursos hegemónicos. En esa medida no es un saber “experto”. Los planteamientos de Lévinas no son un tema que yo maneje, de manera que no quisiera hablar de eso. Prefiero hablar de algo que – en el contexto del Programa Uaque – estaba dentro de la hospitalidad, que era la *Ética del Cuidado*. La *Ética del Cuidado* de Carol Gilligan, que aunque en las reuniones del equipo se aceptó que hiciera parte del sentido de la hospitalidad, tienen relación pero no se trata de lo mismo.

La *Ética del Cuidado* consiste en la reactualización del saber filosófico griego, especialmente de Aristóteles. Es el antídoto a cualquier saber experto, porque éste se convierte en lo que es, se separa del saber cotidiano, y en ese sentido todo el saber académico puede considerarse saber experto. El saber experto de los psicólogos o los cristianos dice: “yo veo cosas que ustedes no ven, ustedes están tan metidos en el mundo, que

no ven lo que yo veo desde lejos, yo miro más en el fondo, yo veo la causa real de por qué ustedes actúan como actúan sin darse cuenta". En el saber aristotélico - y creo que eso se puede extender a todos los griegos, tal vez exceptuando a Platón y quizás a los estoicos-, había un principio de *phronesis* (en griego), que es sabiduría práctica y que consiste en un saber que desarrolla el sujeto sobre cómo vivir a partir de la reflexión sobre su propia vida y sus circunstancias. El que genera el saber es el mismo actor que está en la vida, no el que está alejado en los monasterios o en la academia viendo cosas que los demás no ven. Es un saber de la experiencia y es el mismo actor en sus circunstancias particulares el que debe desarrollar un saber y unas prácticas que pueden volverse colectivos; no unos expertos que dicen que por estar más alejados de la vida la entienden mejor, esa es la diferencia.

Tres cosas para gobernar por medio de la convivencia: pánico moral, cultura de la violencia y control de las emociones.

Fundación Convivencia:

En las investigaciones realizadas en la Fundación, hemos venido rastreando la noción de convivencia en el contexto educativo.

Javier Sáenz:

¿Cuándo aparece la noción de convivencia? Porque entre los griegos, el término que más se acerca es el de *buena vida, vivir bien*. Antes de la Ilustración, se habla de *civilidad* y de *cortesía*. ¿Dónde aparece el término convivencia? No es una traducción ni del inglés ni del francés, porque en inglés lo que más se acerca es *living together*, y eso no es convivencia.

Fundación Convivencia:

Hay una exploración que hicimos a partir de la literatura internacional más o menos desde 1950 para acá. En el contexto de la Guerra Fría, se hablaba de la educación para la paz, pero diferente a la educación para la paz de

la que se está hablando hoy en Colombia. Este discurso en aquellos tiempos era más bien cercano al de la cooperación internacional. Se creería que la noción de convivencia estaría presente allí, pero la sorpresa es que encontramos que no era central, estaba de manera muy marginal. ¿Qué opina de eso?

Javier Sáenz:

Creo que eso ocurre porque hay cosas que vienen de la política internacional y de las agencias multilaterales como la Organización Panamericana de Salud, que han intentado intervenir en las escuelas con el pretexto de crear *escuelas saludables*. Allí hay unas apropiaciones sobre convivencia, entendida como un *gobierno de sujetos*



peligrosos, es decir los jóvenes: porque se embarazan temprano, porque consumen droga, porque arman pandillas, porque usan piercings. Esos discursos tienen unas características que se retoman, en parte, en lo que en Colombia se ha llamado *competencias ciudadanas*. Tienen la misma estructura, es decir, la convivencia implica el desarrollo de tres tipos de competencias psicológicas: cognitivas, emocionales y de comunicación; tal cual lo dicen la Organización Panamericana de la Salud y UNESCO.

Pero en Colombia también hay apropiaciones. En el diseño y discusión sobre competencias no hubo sólo psicólogos; hubo sociólogos, antropólogos, filósofos, como Antanas Mockus o el tristemente fallecido Guillermo Hoyos. En ese sentido, hubo aspectos que hacen parte del discurso general sobre “aprender a vivir bien” provenientes del ámbito internacional, que en Colombia se excluyeron, especialmente en lo referente a las “competencias ciudadanas”, por ejemplo la sexualidad.

Esas apropiaciones específicas que se realizaron en el país estaban atravesadas por algo que surgió en Colombia hace muchos años y que hoy en día está muy cuestionado: se trata del concepto de la “cultura de la violencia”, haciendo énfasis en que en el país había un encadenamiento de las violencias que explicaban ese tipo de *cultura violenta*. Así, la violencia de género o intrafamiliar estaría relacionada con la delincuencia callejera, y eso a su vez tenía que ver con el conflicto armado. El problema es que eso no se dice explícitamente en las competencias ciudadanas

para Colombia, pero está ahí, más o menos así: *si pacificamos a los individuos, en el sentido de Norbert Elias, civilizar; si los enfriamos en sus pasiones, vamos a resolver el problema del conflicto armado*. Esto viene de tesis formuladas a principios del siglo pasado como la degeneración de la raza, en el sentido de que el pueblo colombiano es primitivo, infantil e incapaz de controlar sus pasiones. Entonces, uno de los hilos conductores de las competencias ciudadanas es precisamente ese: “enfriar” las emociones, que son vistas como un peligro, cosa que viene también desde el cristianismo institucional y los estoicos.

La emoción que más había que controlar era la ira, pues la violencia y la delincuencia se explicarían más o menos por un desbordamiento de la ira: si a usted le da ira, eso lo conecta con el hecho de que va a coger un fusil. Eso, políticamente, implica que la ira se vuelve un peligro. Mire, si le pregunto ¿Cuál es la forma de expresar el descontento ante las inequidades sociales y las arbitrariedades de la sociedad en que vivimos a nivel colectivo?, la respuesta sería la ira. Pero la idea de que la ira se vuelva directamente violencia, es puro imaginario. Desde el gran psicólogo que era el poeta William Blake sería todo lo contrario: *si usted aprende a expresar su ira, en lugar de reprimirla, es mucho más factible que no se acumule y evitar que se convierta en una cosa apocalíptica*.

Foucault era bastante paranoico. En la Genealogía de la Ética dice: “yo no he dicho que todo sea malo, sino que todo es peligroso”. Todo puede

ser peligroso, pero también puede ser lo contrario. Puede ser un campo de posibilidades. El problema de ser foucaultiano es que uno tiende a ver peligro en todas partes. Yo me senté a ver las competencias ciudadanas buscándoles el bien. Me dije: ¿Cómo no va a haber algo bueno en donde participaron Guillermo Hoyos y Mockus?, que reconozco, son tipos que han dado discusiones sofisticadas, así no esté de acuerdo con muchas cosas. Pero lo que vi en esos documentos donde ellos pusieron su nombre como colaboradores, es claramente una forma de gobierno isomorfa a la internacional del liberalismo avanzado, al que se le añade el *pánico moral del conflicto armado colombiano*, al cual conectan con las otras violencias. Así no lo hagan conceptualmente, queda la sensación de “si aprendes a controlar tus emociones, vas a ser más saludable, a hacer mejores aportes, a contribuir a crear la paz”.

Creo que eso intensifica la idea del gobierno de los pobres en la educación pública, porque se está repitiendo algo que viene desde el siglo XIX: aprender a civilizarnos. Como se parte de que no somos civilizados, entonces se piensa que las formas de relacionarnos con nosotros mismos y con los demás que ya existen son malas y, por tanto, hay que corregirlas. Esto es un gobierno católico, como lo fueron en alguna medida los dos gobiernos de Mockus, quien solo señaló las cosas malas que había que cambiar en Bogotá. Y yo me hago la pregunta, ¿y no había nada en la experiencia de la población, en los saberes, que valía la pena intensificar? El hecho de que todo había que cambiarlo refleja el pánico moral, pues como todo está mal, hay que intensificar la formación ciudadana, y

ello implica que hay que intensificar el gobierno sobre ciertos tipos de población en Colombia mediante la educación pública y estrategias formativas por fuera de la escuela.

El diálogo intercultural como posibilidad para una relación pedagógica de la convivencia.

Fundación Convivencia:

En su opinión ¿Cómo se hace presente un saber sobre convivencia en la relación pedagógica?

Javier Sáenz:

Lo más problemático, y no quiero decir con esto peligroso, es la convivencia

intergeneracional. La fractura cultural más fuerte que hay en la escuela, además de la de clase, es la intergeneracional. No hay que buscar lo intercultural a través de lo exótico. Yo le creo a Margaret Mead - o a Jesús Martín-Barbero quien retoma a Margaret Mead- que estamos en un momento en donde los jóvenes tienen muy poco que aprenderle a los adultos para el tipo de vida que van a llevar, por los cambios radicales que estamos experimentando. Pero el maestro tiene que enseñar, y al menos que conecte su saber viejito con el del estudiante, no hay mucho que hacer que no sea mecánico, es decir, que no sea aprender a sumar, restar o escribir bien.

Nosotros hicimos una encuesta para el IDEP en Bogotá, hace ya muchos años, sobre lo que niños y jóvenes de

tercero, sexto y noveno en colegios públicos querían aprender y dónde consideraban que mejor lo aprendían. Nos enfrentamos a que muchas de las cosas que más les interesaba aprender estaban por fuera de la escuela, y más bien estaban entre ellos, en internet, en los medios, o en la escuela pero no en el aula.

Los jóvenes saben convivir, lo que ocurre es que lo que se nombra como convivencia no involucra el saber del joven. Un grupo de chat en internet es una práctica de convivencia. Lo que tenemos que pensar en la relación docente-estudiante-saber, es precisamente una relación intercultural. Dos culturas distintas que tienen que entrar a dialogar en el marco del saber. Si le creemos a Dewey que la experiencia es un flujo, un devenir, un movimiento con ciertas



continuidades y discontinuidades, entonces la experiencia de los jóvenes está en otra dimensión temporal a la de los adultos. Koselleck decía que la modernidad comprimió el tiempo, y éste se volvió más intenso y más veloz, y con la tecnología y los cambios recientes, aún más. Con todo esto, ¿Qué sería un dialogo intercultural?, o en la idea de Dewey ¿Qué sería una experiencia compartida? ¿Cómo compartimos esas velocidades disímiles de las experiencias? Pues a los maestros les toca aprender a ser veloces y los estudiantes tienen que aprender a ir más lento.

Hay otra cosa que es preocupante y pertenece a otro registro. Se trata de la debilidad en la convivencia pedagógica entre los docentes. Se trata de que existe una debilidad en la convivencia pedagógica, en la acción colectiva pedagógica. Hay muchas fuerzas que van en contra de eso. Hay un saber muy sofisticado en los docentes sobre pedagogía, especialmente en Bogotá, pero es casi totalmente individualizado.

Sin generar esa convivencia pedagógica, los docentes van a seguir tan pendientes de ¿Qué quiere el rector? ¿Qué es lo que quiere el Secretario de Educación? ¿Cómo me van a evaluar? Si se sigue ese juego, se va a perder la posibilidad que dio la victoria de FECODE sobre el Ministerio de Educación en la ley 115: la autonomía de los docentes y las escuelas. Una autonomía casi única en el mundo, precisamente en épocas neoliberales, en donde esa autonomía se estaba perdiendo. En Francia todavía prevalece el modelo napoleónico, es decir, existe el currículo único nacional, lo que implica que la igualdad se

entiende como uniformidad. Otro caso es México, en donde tienen textos escolares obligatorios que elabora el Ministerio, y aquí lo que hay son unos estándares tan generales, que el docente puede hacer lo que quiera con eso, y ¿quién define el currículo?, pues cada institución.

Esto quiere decir que están las posibilidades de esa acción colectiva, pero no se está dando. Cuando el docente tiene autonomía, debe generar las posibilidades para que se asocien otros con quienes tiene afinidad, afinidad pedagógica. Según lo que pudimos apreciar de lo que planteaban los docentes que participaron en el diseño del Programa Uaque, cada vez que se organizaba un grupo de dos o tres para hacer proyectos y apuestas, se les venía encima el rector. El colectivo se ataca, porque se le considera peligroso.

Agosto 20 de 2014

1. *“El programa Uaque es una iniciativa del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP) y la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), de la que participan también la Fundación Convivencia y académicos de la Universidad Distrital y la Universidad Nacional. Es financiado por el IDEP, la OEI y la Comunidad de Aragón (España).” Javier Sáenz, 2014. Es importante tener en cuenta que se trata de un diseño que intenta rescatar la convivencia, no desde la prescripción de las políticas públicas y los discursos hegemónicos, sino desde el saber y la práctica del maestro.*

2. *Aclara que: “aunque todo está más o menos institucionalizado, especialmente por los medios de comunicación”*

