

AMBIENTE EDUCATIVO SALUDABLE

**EMILIA MARÍA OCHOA ACOSTA
GIOVANNI ARMANDO ORTIZ ARANGO
MARTHA MARGARITA GALEANO BRAND
OLGA LUCIA CORTES PAEZ**

**MAESTRIA EN EDUCACION Y DESARROLLO HUMANO
CONVENIO UNIVERSIDAD DE MANIZALES Y CENTRO INTERNACIONAL
DE EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO –CINDE-**

MEDELLÍN

2009

AMBIENTE EDUCATIVO SALUDABLE

**EMILIA MARÍA OCHOA ACOSTA
GIOVANNI ARMANDO ORTIZ ARANGO
MARTHA MARGARITA GALEANO BRAND
OLGA LUCIA CORTES PAEZ**

**TUTORA
DOCTORA MARÍA TERESA LUNA**

**Trabajo presentado como requisito parcial para optar al título de
Magister en Educación y Desarrollo Humano**

**MAESTRIA EN EDUCACION Y DESARROLLO HUMANO
CONVENIO UNIVERSIDAD DE MANIZALES Y CENTRO INTERNACIONAL
DE EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO –CINDE-**

MEDELLÍN

2009

AGRADECIMIENTOS

A las profesoras y los profesores de CINDE por su acompañamiento cálido y amoroso, no por ello menos riguroso, que alentó nuestras búsquedas y facilitó nuestro crecimiento personal y profesional.

A las directivas, profesoras y profesores de las Instituciones Educativas Ramón Múnera Lopera y Camilo Torres Restrepo por su disposición generosa a dejarnos leer, entre líneas, sus experiencias cotidianas para traducir el texto social que ahora presentamos.

A la Secretaría de Salud del Municipio de Medellín por el aporte de la “Estrategia Escuelas Saludables”, que en parte se constituyó en espacio y mediación para nuestras búsquedas.

CONTENIDO

PRESENTACIÓN.....	6
CAPÍTULO UNO: EL PROBLEMA	8
1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	8
1.2. PREGUNTAS ORIENTADORAS	12
1.3. OBJETIVOS	13
1.4. JUSTIFICACIÓN	13
CAPÍTULO DOS: SUSTENTACIÓN METODOLÓGICA	15
2.1. ESTUDIO AJUSTADO A LAS CARACTERÍSTICAS DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA.....	15
2.2. CONSTITUCIÓN DE SENTIDOS DESDE UNA PERSPECTIVA HERMENEUTICA	16
2.3 CONTEXTO EN EL QUE SE DESARROLLA LA INVESTIGACIÓN	19
2.4 CRITERIOS DE INCLUSIÓN DE LOS(AS) PARTICIPANTES	21
2.5. CONSTRUCCIÓN DE LOS DATOS	22
2.6. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS.....	23
2.6.2. Entrevista en profundidad.	26
2.7. CONSIDERACIONES ETICAS	28
2.8. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN.....	28
3.1. CONCEPCIONES DE AMBIENTE EDUCATIVO SALUDABLE	32
3.1.1. Aseo, higiene, organización y decoración como aspectos determinantes en la creación de ambientes educativos saludables.	32
3.1.2. La prescripción y el consejo como elementos fundantes del Ambiente Educativo Saludable.....	41
3.1.3. Ambientes que no educan para el cuidado y responsabilidad de si y del otro(a), por la presencia de una(o) adulta(o) que se hace cargo.	50
3.1.4. Ambición de ambientes ideales -Silencio absoluto, ausencia de conflictos, espacios amplios- que obstaculiza la construcción de ambientes posibles.	61
3.1.5. La expresión de sentimientos, factor esencial en el ambiente saludable.	67

3.2. RELACIÓN SALUD- EDUCACIÓN EN LA CONSTITUCIÓN DE AMBIENTES ESCOLARES	73
3.2.1. La salud en la escuela asociada a hechos episódicos fundamentados en saberes específicos.	74
3.2.2. Límites fuertemente establecidos entre los Sectores Educativo y de la Salud..	79
CAPÍTULO CUATRO: DISCUSIÓN FINAL	84
4.1. Representación social del ambiente educativo anclada en ideas fundacionales de la escuela.	84
4.2 Yuxtaposición de actividades y resultados poco satisfactorios como consecuencia del distanciamiento entre los sectores educativo y de la salud.	87
4.3. Surgimiento de nuevas voces interesadas en trascender la concepción reduccionista de ambiente que predomina en la escuela.....	89
BIBLIOGRAFÍA	92

AMBIENTE EDUCATIVO SALUDABLE

PRESENTACIÓN

El presente ejercicio investigativo da cuenta de la aproximación comprensiva a los sentidos acerca del ambiente educativo saludable, construidos por un grupo de educadoras(es) de instituciones educativas oficiales del Municipio de Medellín, que ha participado en la Estrategia Escuelas Saludables. Develar sentidos a partir de escuchar e interpretar experiencias, acontecimientos, narraciones y en general vivencias cotidianas, expresadas por personas que comparten un espacio con ciertas características comunes con el cual se identifican, no sólo como dimensión física sino también simbólica y social, se ha constituido en un proceso creativo en el que atributos como intuición, observación, capacidad de asombro y sistematicidad han tenido que fusionarse armónicamente para construir un diseño flexible, pero a la vez ajustado al rigor que implica el trabajo científico.

Para una mejor comprensión, este informe de investigación se ha organizado en cinco capítulos, diferentes pero a la vez complementarios, a través de los cuales se espera dar cuenta de todo el proceso realizado y el texto social que ha sido posible traducir con el aporte de las maestras y los maestros participantes. El Capítulo Uno, denominado *El Problema*, hace alusión a elementos relacionados con el devenir y la situación actual de los ambientes escolares, en su condición de facilitadores u obstaculizadores de la interacción saludable entre los(as) actores(as) que los habitan y también los(as) que los visitan o que por ellos transitan de manera temporal.

También se incluyen en este primer capítulo unas preguntas, posteriormente traducidas en objetivos orientados a develar las concepciones de los(as) maestros(as) acerca de ambientes educativos saludables y a indagar por los límites entre salud y educación que en ellas subyacen o por el desvanecimiento significativo de los mismos. Finalmente

aparece la explicitación de las razones que han movido al equipo de investigadores(as) a la realización del presente estudio.

De manera consecuente, en el Capítulo Dos, titulado *Sustentación Metodológica*, se hace una presentación de elementos epistemológicos básicos de la perspectiva hermenéutica, seleccionada en este caso particular por la posibilidad que ofrece de analizar, desde los textos, no solamente el ambiente interior de los sujetos participantes - su mundo simbólico traducido en diferentes maneras de vivir, de relacionarse con ellos(as) mismos(as), de experimentar el cuerpo- sino también el entramado de relaciones que tejen con los(as) otros(as) y con lo otro, considerados elementos de vital importancia en la creación y recreación de ambientes. Finalmente se presentan aquí las técnicas utilizadas para la construcción de los datos y se describe el procedimiento seguido para el análisis.

En el Capítulo Tres o de *Los Hallazgos*, se ofrece la traducción del texto social o dicho de otra manera, se revelan las concepciones acerca de ambientes educativos saludables a las que ha sido posible acercarse comprensivamente gracias a la disposición de los maestros y las maestras y a las técnicas que para ello se han utilizado.

Por último, en el Capítulo Cuatro, se hace una discusión final en la que además de recoger las conclusiones y recomendaciones, el equipo de investigadores(as) hace explícitas algunas reflexiones derivadas del proceso investigativo y/o de su acercamiento a la teoría relacionada con el objeto de estudio.

CAPÍTULO UNO: EL PROBLEMA

1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Aunque muchos aspectos de la cotidianidad resulten consecuentes con las características de una sociedad “moderna líquida en la que las condiciones de actuación de sus miembros cambian antes de que las formas de actuar se consoliden en unos hábitos y en unas rutinas determinadas” como lo plantea Bauman (2007, p. 9), los ambientes escolares poco han cambiado, en su mayoría son el reflejo de instituciones herméticas, frías y prescriptivas, donde la alegría ha sido silenciada y en cambio sí predominan la vigilancia, el control, la imposición, el moldeamiento, la cerradura, la sanción y el autoritarismo, fiel reflejo todo ello de la idea fundacional de encierro y de que “la letra con sangre entra”, que está en los orígenes de la escuela desde comienzos del siglo XIX, aunque desde el discurso se pregonen la libertad, las relaciones simétricas y las decisiones negociadas.

Para comprender esta permanencia en el tiempo, a la que se hace alusión en el párrafo anterior, es necesario dar una doble mirada: por un lado quedan los rezagos de unas instalaciones físicas limpias y obsesivamente ordenadas, estilo panóptico, que permiten tener la visión de conjunto y de una manera bastante alineada de quienes las habitan, unos(as) con la ilusión y otros(as) con la obligación de asistir para “aprender”, y de otro lado, está el entramado de relaciones, cada vez más estandarizadas, sin las cuales no sería posible la transmisión de conocimientos y la preparación de los “sujetos tipo”, que demandan la sociedad, el mercado capitalista, el mundo globalizado y el momento histórico con todas sus especificidades.

En este ir y venir entre discursos educativos de avanzada y prácticas pedagógicas que los contradicen, el ambiente educativo se deteriora y va dejando espacio para la instalación de la anarquía y los conflictos relacionales, que inhiben a unos(as) y

empoderan a otros(as) de manera inadecuada, a la vez que la violencia y las prácticas autodestructivas van haciendo un nicho bastante difícil de remover en muchas de las instituciones escolares.

De manera complementaria a los anteriores problemas, empiezan a visibilizarse en la escuela otras situaciones relacionadas con la carencia de prácticas de autocuidado, la malnutrición, las epidemias, y en general diversos fenómenos, cuya atención o intervención tradicionalmente se le ha asignado al sector de la salud, como consecuencia del anclaje cultural en el enfoque cartesiano, que mira al ser humano de manera segregada y desde una perspectiva disciplinar.

Sin que se desconozcan los esfuerzos que se han estado haciendo durante los últimos años desde diferentes ámbitos, por crear ambientes educativos favorables al desarrollo integral de quienes interactúan en el escenario escolar, lamentablemente hay que reconocer que los resultados no compensan los esfuerzos realizados, que la perspectiva de la atención disciplinar sigue siendo el telón de fondo de las acciones implementadas, que la fragmentación de las iniciativas aún no ha sido superada y que muchas de las actitudes asumidas y las prácticas individuales y colectivas que predominan en los escenarios escolares, distan de los discursos y concepciones actuales de salud .

En este sentido, acercar desde el discurso y en la acción, dos sectores –el educativo y el de la salud-, tradicionalmente distanciados por la creencia de que cada uno tiene funciones diferenciadas, bien limitadas, que escasamente se nombran en el territorio que supuestamente le corresponde al otro, es una tarea a la que se le ha venido apostando especialmente en la última década del siglo anterior y en los años que van corridos de ésta, sin que a la fecha, se pueda hacer alusión a resultados satisfactorios al respecto, porque la mayoría de las veces los esfuerzos han quedado desgastados en campañas que logran efectos mientras se estén implementando pero que posteriormente pasan al olvido, incluso de quienes fueron sus más fervientes impulsores(as).

La fugacidad que caracteriza hoy las relaciones, la forma simultánea en la que son ocupados y experimentados los espacios, la multiplicidad de tareas que se deben realizar en condiciones cronométricas, el desarraigo y la desterritorialización propia de un mundo en el que las fronteras empiezan a desdibujarse, son asuntos reveladores de la cultura contemporánea que se impone y en consecuencia, permea la escuela e implica retos y demanda transformaciones sustanciales si se quiere que los ambientes educativos, en su conjunto, contribuyan a la producción social de la salud .

En atención a lo anterior y sin caer en el escepticismo, se considera que es todavía reducida y en algunos casos poco pertinente, la manera como se ha conceptualizado e intervenido el problema relacionado con los ambientes educativos saludables, destacándose allí situaciones bastante controvertidas hoy, como es el caso de centrar la atención en la rutinaria disposición del mobiliario y demás enseres, en el orden y la limpieza por mandato y/o asociados a la sanción, en la regulación externa de las acciones a partir de reglamentos o manuales de convivencia y en el desarrollo esporádico de campañas diseñadas y orientadas desde el sector de la salud, sin la posibilidad del debate y la reflexión crítica por parte de quienes son sus más directos beneficiarias(os).

De otro lado, se encuentra la persistencia del vínculo ambiente – enfermedad, tal como fue establecido desde la antigüedad con los estudios de Hipócrates (460-377 a. C), y las investigaciones de Ramazzini (siglo XVIII), médico italiano que patentizó la medicina laboral. Las teorías Hipocráticas y Ramazzinianas le atribuyen al ambiente el origen de la enfermedad y centran la discusión en factores externos, físicos y/o ecológicos como son: alimentación, clima, ventilación, iluminación y exposición a sustancias químicas, entre otros, dejando de lado aspectos, tanto o más importantes, como son las condiciones psicosociales o entramado de relaciones que se dan entre los sujetos que interactúan en un espacio determinado con finalidades de tipo académico, de trabajo o recreación, también previamente determinadas.

Pese a la emergencia de movimientos importantes, gestados desde América Latina y el Caribe, como son las apuestas por la Salud Colectiva y la Medicina Social, dentro de las cuales el ambiente saludable no sólo adquiere una nueva connotación y sentido sino que también se constituye en co-responsabilidad de varios sectores de la sociedad, en el grueso de las colectividades persiste la concepción reduccionista que lo vincula en buena medida a condiciones físicas o externas a los sujetos, además, de la tendencia a intervenirlos solamente en casos en los que represente riesgo de enfermedad, de la misma manera que fue planteado desde la antigüedad por estudiosos como los que se referenciaron en párrafos anteriores.

Así mismo, se hace evidente el estancamiento en el paradigma biológico que ha llevado a centrar el trabajo en salud alrededor del individuo, sin tener en cuenta la cultura y a las realidades sociales en las que viven e interactúan los sujetos, mostrando de esta manera que “lo que sigue faltando es precisamente una teoría de lo social que permita comprender cómo es que todo este conjunto de factores se relacionan entre sí en la medida que son el resultado de la vida social y a la que a su vez impactan y determinan” (Quevedo, 1992, p. 44).

De todo esto queda claro, que no basta con que los determinantes sociales de la salud hayan sido discutidos en algunos círculos académicos y/o hayan hecho parte de los consensos de políticas en los que participan representantes de los Estados o los dirigentes de las entidades de salud, si eso no se materializa en los contextos escolares, familiares y en general en los escenarios particulares donde transcurre la vida cotidiana.

Frente a todo lo anterior, se sospecha que las formas de trabajo en promoción de la salud y el desarrollo de ambientes favorables para ello, contrariamente a lo planteado desde los movimientos teóricos emergentes a los que se hacía alusión en párrafos anteriores, siguen teniendo un carácter instrumental y de acción puntual debido a múltiples razones que aún no han sido plenamente esclarecidas y que para el caso particular de este estudio interesa develar y analizar. Es probable que exista una brecha

significativa, tanto en lo conceptual como en lo procedimental, entre las(os) profesionales de la salud y las(os) actoras(es) educativas(os); que aún persistan de manera arraigada varias de esas ideas cerradas y convencionales que le dieron origen a la escuela y/o que siga habiendo un desconocimiento significativo de las mediaciones culturales en el diseño y vivencia de los ambientes escolares.

Finalmente, podría decirse que esta manera reducida y fragmentada de concebir y/o promover la salud y el ambiente, sostenida a lo largo de la historia, es probablemente lo que ha dificultado la construcción de la nueva categoría denominada “**Ambientes Educativos Saludables**”, pese a la necesidad que de ello se tiene y a los esfuerzos que en tal sentido se han hecho desde diferentes ámbitos de la vida pública.

1.2. PREGUNTAS ORIENTADORAS

La búsqueda de claridad respecto a las dudas o sospechas que se dejan planteadas en los párrafos anteriores y las preguntas que ahora se explicitan como orientadoras del estudio, se constituyen en una carta de navegación, a través de la cual se espera aportar algunos elementos en esta apuesta por la construcción de conocimiento sobre Ambientes Educativos Saludables.

¿Que sentidos sobre ambiente educativo saludable han construido los(as) maestros(as) participantes en la Estrategia Escuelas Saludables?

¿Conciben los(as) maestros(as) el Ambiente Educativo Saludable como una construcción transdisciplinar o es clara su demarcación de límites entre Salud y Educación al dar cuenta de él?

¿Qué enunciados fundacionales del “escenario escuela” aún conservan los(as) maestros(as) en sus concepciones acerca del ambiente educativo saludable?

1.3. OBJETIVOS

Acercarse a la comprensión de los sentidos sobre ambiente educativo saludable, contruidos por maestras(os) pertenecientes a instituciones educativas oficiales del municipio de Medellín, que han participado en la Estrategia Escuelas Saludables.

Identificar la intensidad de los límites entre Salud y Educación que subyacen en las concepciones sobre ambientes educativos saludables construidas por las(os) maestras(os).

Develar los factores que, según las(os) maestras(os) participantes en la Estrategia Escuelas saludables, facilitan u obstaculizan la creación y/o fortalecimiento de ambientes educativos saludables.

1.4. JUSTIFICACIÓN

Acercarse con la pretensión de comprender , lo que piensan , sienten, desean y han construido, acerca de los ambientes educativos saludables, un grupo de maestros(as) que por voluntad propia o por requerimiento institucional han estado vinculados(as) a la Estrategia Escuelas Saludables, es una apuesta cuya relevancia se justifica por lo menos desde dos ámbitos diferentes: por un lado, se puede constituir en aporte significativo para el mejoramiento de las condiciones metodológicas en que se viene implementando este acercamiento entre los sectores educativo y de la salud dentro de estas mismas instituciones o en otras nuevas, y por otro lado, se abre la posibilidad de avanzar en el desarrollo conceptual del tema, que pese a la importancia que tiene, ha sido escasamente explorado como bien lo demuestra la incipiente bibliografía que circula en el medio.

En este sentido, la posibilidad de acercarse, desde los sujetos maestros(as), a la(s) lectura(s) del ambiente educativo saludable en el contexto particular de la escuela, y a

partir de allí reconocer los aspectos significativos que cobran fuerza y se mantienen en ellos(as) como individuos y como grupo social, más que un ejercicio académico o el requerimiento para optar a un título de formación postgraduada, es un reto y un compromiso social, que tiene que verse finalmente traducido en un texto público en el cual pueda leerse lo que se ha hecho, lo que se dice tal vez sin la presencia de palabras y lo mucho que falta por hacer para favorecer la vida en relación desde un escenario de socialización tan importante como es la escuela.

Igualmente se espera que este ejercicio investigativo, fundamentado en la escucha activa de las voces de las maestras y los maestros, permita enriquecer la discusión ya iniciada respecto a la necesidad de fortalecer, según algunos(as) o desvanecer, según otros(as), los límites conceptuales y metodológicos entre los sectores educativo y de la salud en asuntos puntuales como es el caso de los ambientes educativos saludables.

En consecuencia, son muchos los aportes que de un trabajo de esta naturaleza pueden derivarse -para la escuela, para las entidades promotoras de salud y para el Estado, en su condición de garante principal del derecho a la salud que tienen los ciudadanos- , teniendo en cuenta que se parte de una reflexión conjunta, con connotaciones profundamente éticas, que permite rescatar elementos propios de la diversidad de relaciones, de las historias, de las realidades y también de los sueños de sujetos que comparten la cotidianidad del contexto escolar.

CAPÍTULO DOS: SUSTENTACIÓN METODOLÓGICA

2.1. ESTUDIO AJUSTADO A LAS CARACTERÍSTICAS DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

“Los acercamientos de tipo cualitativo reivindican el abordaje de las realidades subjetiva e intersubjetiva como objetos legítimos de conocimiento científico y el estudio de la vida cotidiana como el escenario básico de construcción, constitución y desarrollo de los distintos planos que configuran e integran las dimensiones específicas del mundo humano” Sandoval (2002).

Este es un ejercicio que se inscribe en la perspectiva de la investigación cualitativa, en tanto tiene la pretensión de interpretar y aproximarse a la comprensión de aspectos de la experiencia vital humana, en un contexto y unas condiciones particulares de ocurrencia. Se trata de la aproximación comprensiva al espacio de la interioridad de las(os) maestras(os), en su condición de sujetos sociales que producen sentido en sus relaciones cotidianas en ambientes educativos, intervenidos de manera intencionada por la Secretaría de Salud del Municipio de Medellín con el propósito de contribuir al mejoramiento de las condiciones de salud de la comunidad educativa.

Consecuente con el esfuerzo por comprender esta realidad social, como producto de un proceso histórico- cultural situado y visto desde la lógica y el sentir de sus protagonistas, el ambiente educativo se asume como un “sistema autopoietico por la forma en que se produce continuamente a sí mismo y se constituye como distinto del medio circundante

por medio de su propia dinámica” (Maturana y Varela, 1986), facilitándose de esta manera la aprehensión de aspectos particulares y desde una óptica interna, en la medida en que los participantes que intervienen forman conjunto, entendiéndose por ello sujetos que están siempre auto-constituyéndose en el contexto de su praxis educativa cotidiana.

Se trata entonces de una lógica holística o integradora y totalizante, en la que los acontecimientos institucionales relacionados con el ambiente y las actitudes, las emociones, las percepciones, los temores y los sueños de los sujetos maestras(os), irreductibles a cuantificación o medida por su propia naturaleza relacional, se constituyen en objetos de análisis asumidos como fenómenos sociales totales, cuya significación sólo puede ser descifrada gracias al encuentro constructivo y realizador de investigadores(as) y participantes, en espacios conversacionales amplios, profundos y de mutuo consentimiento y respeto.

Queda de esta manera establecido que se trata de una lógica inductiva particularista, que tiene en cuenta las condiciones históricas, sociales y culturales de los sujetos cognoscentes, incluidos(as) investigadores(as) y maestros(as), como requisito básico en la producción de conocimiento sobre la realidad social, que para este caso son los Ambientes Educativos Saludables.

2.2. CONSTITUCIÓN DE SENTIDOS DESDE UNA PERSPECTIVA HERMENEUTICA

“Sin la interpretación no sería posible instalarse en el mundo por la palabra, y el mundo no podría convertirse en “mundo de la vida” o lo que es lo mismo en nuestra terminología, “mundo - con-sentido”
Mèlich

En esta pretensión de abrir caminos conducentes a develar los sentidos sobre Ambientes Educativos Saludables, encubiertos o que subyacen en las acciones y los discursos de educadores(as) de instituciones educativas oficiales del municipio de Medellín que hacen parte de la estrategia “Escuelas Saludables”, se utilizan algunas herramientas metodológicas de corte hermenéutico, por la posibilidad que ofrecen de aprehender la intencionalidad y el sentimiento de las(os) actoras(es), en cuanto sujetos sociales productoras(es) de sentido, mediante el acercamiento a sus experiencias cotidianas en el contexto escolar.

Si se considera con Gadamer (1993, p. 461) que “comprender lo que alguien dice es, como ya hemos visto, ponerse de acuerdo en la cosa, no ponerse en el lugar del otro y reproducir sus vivencias”, es tarea del(a) intérprete crear condiciones que viabilicen la interacción entre su propio horizonte y aquel del cual el texto es portador, dado que "la interpretación no es ninguna descripción por parte de un observador neutral, sino un evento dialógico en el cual los interlocutores se ponen en juego por igual y del cual salen modificados; se comprenden en la medida en que son comprendidos dentro de un horizonte tercero, del cual no disponen, sino en el cual y por el cual son dispuestos" (Vattimo 1991, p. 61).

De esta manera, trascender el plano de la otredad y lo propio es una de las apuestas del proceso interpretativo, que se adelanta en este ejercicio investigativo, el cual sólo puede darse en un ambiente de apertura y reconocimiento, de diálogo y reflexión, de construcción y re-construcción, de develamiento de verdades temporales y configuración de nuevas incertidumbres, propio de sujetos –autores(as) e intérpretes– con historicidad y formas particulares de ver el mundo, portadores de historia y a la vez aportantes a la constitución de nuevos órdenes culturales, que en su encuentro producen sentidos, ya no pertenecientes ni a las(os) unas(os) ni a las(os) otras(os), sino más bien ubicados en un escenario de co-pertenencia.

De acuerdo a lo anterior, el ejercicio hermenéutico implica una aproximación integral, reflexiva y crítica al texto, “en el sentido de captar las ideas, conceptos, contenidos o mensajes que las palabras, que también hay que conocer, vehiculizan o lo que las frases expresan” (Jitrik, 1998, p. 29), dentro de unas condiciones particulares de temporalidad y contextualización, que sólo pueden ser interpretadas con el apoyo del lenguaje, en tanto posibilidad de dotar de sentido los discursos y las acciones de las(os) educadoras(es), como sujetos posicionados histórica y socialmente.

En este ejercicio de extensión del significado a través del lenguaje, concebido por Gadamer (1993, p. 482) como “el medio en el que se realiza el acuerdo de los interlocutores y el consenso sobre la cosa”, ha sido posible la traducción e inteligibilidad del texto social, que ahora se presenta para la reflexión y el debate por parte de los equipos disciplinares en general y de las comunidades educativas a las que pertenecen las(os) educadoras(es) en particular, como una primera aproximación si se tiene en cuenta que “el sentido no acaba nunca, se reorganiza una y otra vez y se vuelve a tejer de distinto modo” Gadamer citado por Echeverría (1997, p. 244).

Así mismo es pertinente considerar, que si la hermenéutica posibilita la comprensión “de la manera de ser de los hechos humanos” (Heidegger 1962, p. 97), en este caso, más que un método en el que se prescriben procedimientos y formas estandarizadas de actuar como investigadoras(es), ha sido importante entenderla como una habilidad especial que se ha ido desarrollando para poder descifrar las formas particulares de pensar y de actuar de las(os) maestros(os), o dicho de otro modo, para podernos acercar a la comprensión del significado que le atribuyen a los símbolos; las razones que tienen para hacer o dejar de hacer algo y el sentido que tienen para ellas(os) las reglas de juego en sus interacciones sociales, en su condición de co-habitantes del escenario escolar.

Lo expresado anteriormente, es consecuente con el planteamiento de Giddens (2001, p. 82) en cuanto a que “los sentidos en contextos que caracterizan la acción cotidiana deben ser aprehendidos hermenéuticamente, por el observador de ciencia social y por

los participantes mismos”, por tratarse de una acción social, en tanto “es una acción con sentido propio dirigida a la acción de otros” (Weber, citado por Mélich, 1993, p. V), de la que se derivan implicaciones tanto para quienes la originan como para quienes participan en ella y en la que se producen múltiples significaciones que es necesario interpretar, entendiendo por ello “ el trabajo del pensamiento que consiste en descifrar el sentido oculto en el sentido aparente, en desplegar los niveles de significación implicados en la significación literal (Ricoeur. P. 17, 2003).

Es claro que sin el concurso de las(as) actoras(es) productoras(es) de sentido, éste no puede ser descifrado, porque se corre el riesgo de dejarse engañar por lo aparente; sólo en la disposición manifiesta y respetuosa al encuentro para la interpretación, los sentidos ocultos afloran porque “es en la unidad compleja de la palabra donde todo se pone en juego” (Ricoeur (2006, p. 350).

2.3 CONTEXTO EN EL QUE SE DESARROLLA LA INVESTIGACIÓN

El presente trabajo se realizó en el marco de la Estrategia Escuelas Saludables del Municipio de Medellín, por tratarse de una de las iniciativas que le ha apostado con mayor fuerza al logro de los objetivos de la promoción de la salud a nivel mundial.

La primera propuesta de trabajo surge en la década de los noventa como “Escuelas Promotoras de Salud”, impulsada especialmente por la OMS, UNICEF Y UNESCO, con el interés de materializar en el escenario escolar los propósitos consignados en los postulados de la carta de Ottawa para la promoción de la salud, que comprenden 5 áreas estratégicas a saber:

1. Construir políticas públicas saludables
2. Crear los entornos favorables (ambientes físicos, sociales, económicos, políticos, culturales)
3. Fortalecer la acción comunitaria

4. Desarrollar aptitudes personales(estilos de vida)
5. Reorientar los servicios de salud (Restrepo H, Málaga H. 2003, p.p 26)

Estos planteamientos conceptuales, corresponden a los principios de las nuevas teorías de la promoción de la salud, desarrolladas a partir del cambio trascendental en el concepto de salud, que se ha venido generando en los últimos 40 años y que se relaciona en gran medida con la profunda crisis del modelo biomédico dominante. Este nuevo concepto pretende integrar las características del bienestar, e intenta construir un vínculo profundo entre salud y desarrollo humano. En este sentido las políticas mundiales nacionales y locales priorizan el trabajo alrededor de la infancia y la niñez, y Escuela Saludable se ha unido a estos esfuerzos por construir generaciones saludables, con mayores posibilidades de desarrollar todas sus potencialidades y capacidades.

De esta manera se ha ido dando un acercamiento de la salud a las escuelas, donde los niños, niñas y jóvenes pasan gran parte de su tiempo y adquieren las principales habilidades para la vida, teniendo la convicción de que estrategias como ésta, que parten de un concepto de salud renovado, es decir que trasciende el trabajo alrededor de la enfermedad, logran generar poco a poco en la comunidad educativa nuevos sentidos y representaciones alrededor de la salud y la vida.

En la ciudad de Medellín se ha venido realizando un trabajo, que más allá del desarrollo de un conjunto de acciones preventivas dirigidas a los individuos, ha tenido la pretensión de constituirse en un proceso político y social que incida en los determinantes sociales de la salud. Obviamente el logro de objetivos de esta magnitud, requiere

voluntad política, garantizando la continuidad y apoyo a los nuevos enfoques de trabajo en salud planteados en la propuesta, así como también propiciar el desarrollo de evaluaciones de proceso, resultados e impacto.

La dinámica del enfoque propicia la interacción de los diferentes actores(as) que integran la comunidad educativa: docentes, niños, niñas, jóvenes, padres de familia, adultos significativos, representantes de las organizaciones, con la idea de posibilitar así la construcción de un colectivo que permita iniciar procesos de identificación e intervención desde su realidad de los problemas existentes.

Se parte de la concepción del desarrollo humano integrador, y de los seres humanos como el centro de las intervenciones de salud, priorizando niños, niñas y jóvenes como sujetos de derechos, tal como está consagrado en la constitución política de Colombia.

Así mismo como propuesta fundamentalmente participativa se desarrolla a partir de estrategias que apuntan al fortalecimiento del trabajo en red, la intersectorialidad, la participación social, las acciones a favor de la infancia así como la inducción y el acceso oportuno a los servicios de salud y de promoción de la salud.

2.4 CRITERIOS DE INCLUSIÓN DE LOS(AS) PARTICIPANTES

En este estudio participaron con el aporte de sus ideas, sus pensamientos y su manera particular de interactuar en el escenario escolar, un grupo de dieciséis maestros(as) pertenecientes a dos instituciones oficiales de la ciudad de Medellín, incluidas en la Estrategia Escuelas Saludables. Para la inclusión en el estudio se tuvieron en cuenta los siguientes criterios:

Mínimo dos años de trabajo en la institución.

Representación de ambos sexos.

Diversidad en cuanto a años de experiencia docente.

Niveles diferentes de compromiso con la estrategia Escuelas Saludables.

Disponibilidad a participar en la investigación.

2.5. CONSTRUCCIÓN DE LOS DATOS

De manera consecuente con la perspectiva hermenéutica, más que recoger una información fría y estandarizada, lo que se ha provocado es el acercamiento a la sensibilidad humana de las(os) maestras(os), propia de quien al ser interrogado(a), recuerda, re-vive, re-crea, dota de sentido y narra los acontecimientos que ha presenciado y/o en los que ha participado así como su manera particular de interpretarse e interpretar a otras y a otros. Lo que se ha hecho es crear condiciones favorables de confianza y apertura para dejar que el pensamiento fluya y de esa manera, las(os) educadoras(es) compartan sus experiencias y el sentido que de ambientes educativos saludables han ido construyendo en su ejercicio cotidiano.

Este proceso se inició con el acercamiento a los equipos directivos y al grupo de educadoras(es) participantes en la Estrategia Escuelas Saludables de las dos instituciones educativas ya mencionadas, a quienes se les presentó el proyecto haciendo énfasis en los objetivos, la metodología y el aporte que se esperaba de ellas(os) como participantes activas(os) en la construcción de los datos. Una vez hecha la presentación y aclaradas sus inquietudes, se procedió a la firma del consentimiento informado y a la concertación de las condiciones de tiempo y espacio para la realización de los grupos focales y las entrevistas en profundidad.

2.6. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS

2.6.1. Relatos de experiencias en contexto de grupos focales

“Es en la historia narrada, con sus caracteres de unidad, de articulación interna y de totalidad, conferidos por la operación de construcción de la trama, donde el personaje conserva, a lo largo de toda la historia, una identidad correlativa a la historia misma” Ricoeur (2003).

La aproximación comprensiva a las experiencias cotidianas de las(os) educadoras(es), en su condición de actoras(es) que producen sentidos en la relación con otras y otros a quienes influyen y por quienes son influidas(os), fue posible gracias a su disposición para hacer memoria, recuperar sus historias, narrarlas y escucharse en el contexto de cuatro grupos focales previamente acordados, constituidos por ocho participantes cada uno.

Considerando que el ambiente educativo, es una construcción en la que intervienen de manera intencionada, y en algunos casos desprevenidamente, todos(as) los(as) actores(as) que lo habitan y constituyen, se optó por el grupo focal como trasfondo para el relato de las experiencias por parte de las(os) educadoras(es), por ser precisamente una técnica fundamentada en la interacción discursiva comunicacional, que facilita el encuentro y ayuda a generar las condiciones de confianza que se requieren para el abordaje de asuntos como éste de incumbencia institucional, por las posibilidades que allí se ofrecen de que la intervención sea voluntaria y a medida que cada una(o) crea que puede ser de utilidad lo que va a relatar.

En este caso es importante el relato en el marco de un grupo focal, porque en él “queda abierta también, la puesta en escena de épocas, espacios, situaciones, circunstancias que no son nunca individuales, que son inevitablemente colectivas, sociales, testimoniales”

(Santamaría, 1995, p. 279), por cuya vía no sólo se accede a la información requerida sino que también se logra la recreación de los procesos sociales involucrados o que constituyen el fenómeno en cuestión, a partir de la experiencia de cómo han sido pensados, vividos y sentidos por quien(es) da(n) cuenta de ellos.

Con tal propósito, se conformaron estos grupos pequeños de educadoras(es) y se formularon algunas preguntas abiertas y provocadoras, en un escenario de confianza, estimulante de la libre expresión, orientado a la construcción colectiva de sentidos, partiendo de la convicción de que “el arte de narrar es el arte de intercambiar experiencias; por experiencias, se entiende no la observación científica, sino el ejercicio popular de la sabiduría práctica” (Ricoeur (2003, p. 166), lo cual se articula fácilmente a la idiosincrasia del gremio magisterial, que con relativa frecuencia participa en eventos en los que el relato o el “cuenta cuenta” como internamente lo denominan en algunas instituciones, es visto como un ejercicio bastante agradable y de uso cotidiano para el abordaje de situaciones interpersonales, institucionales y/o comunitarias.

Esta técnica de contar lo sucedido, lo pensado o lo vivido delante de otras y otros, que pese a que también han sido actores o espectadores de lo sucedido, tienen otra visión de ello debido a su manera diferente de asumirse como sujetos individuales y de participar en el grupo de referencia, además de ser una experiencia de aprendizaje colectivo muy especial, posibilita el ejercicio hermenéutico en la medida en que toca la subjetividad y amplía las oportunidades de expresar los sentidos personales, sin los cuales no se podría construir y traducir el texto social que se espera aportar como producto de la actividad investigativa.

Este acercamiento a las(os) educadoras(es) como contadoras(es) permanentes de historias o relatos de experiencias ha sido muy importante en este estudio porque allí no sólo se revelan sus visiones de mundo y de sí mismas(os), sino que también deja entrever los sentidos que respecto al ambiente educativo saludable han ido construyendo de manera colectiva, si se tiene en cuenta, según Bruner (2003, p. 79), que “ la narrativa

es una dialéctica entre lo que se espera y lo que sucedió, entre lo previsible y lo excitante, entre lo canónico y lo posible, entre la memoria y la imaginación. Nunca es inocente”.

Es por eso, que la técnica del relato de experiencias en un contexto de grupo focal, posibilita el ejercicio hermenéutico, en la medida en que crea espacios de encuentro, diálogo y participación a través de los cuales las(os) sujetas(os) vuelven reflexivamente sobre situaciones, fenómenos, circunstancias o episodios a los que se sienten vinculadas(os) por diversas razones y, en la medida en que su auto-interpretación los dota de valor y significado, éstos adquieren la connotación de “textos sociales” posibles de develar y comprender porque “todo lo que se cuenta sucede en el tiempo, arraiga en el mismo, se desarrolla temporalmente; y lo que se desarrolla en el tiempo puede narrarse. Incluso cabe la posibilidad de que todo proceso temporal sólo se reconozca como tal en la medida en que pueda narrarse de un modo o de otro” (Ricoeur, 2000, p. 190).

Es precisamente a través de lo que las(os) educadoras(es) cuentan y se cuentan como van emergiendo los sentidos y van tomando forma las significaciones; es a partir de la palabra viva portadora de sentimientos, emociones, valoraciones, expectativas y recuerdos, que se logra develar y hacer público el sentido, que por mucho tiempo pasó desapercibido o estuvo oculto en sus afanes cotidianos; es gracias a la reflexión entendida como “la apropiación del esfuerzo por existir y del deseo de ser, a través de las obras que dan testimonio de ese esfuerzo y de ese deseo (Ricoeur, 2006, p.299), que los sentidos sobre Ambientes Educativos Saludables ahora se hacen texto interpretado y objeto social de nuevas interpretaciones.

2.6.2. Entrevista en profundidad.

“Entre narradores y escuchadores la relación es directa, imprevisible, problemática. Es, en otras palabras, una relación verdaderamente humana, es decir, dramática, sin resultados asegurados. No hablan sólo las palabras, sino los gestos, las expresiones del rostro, los movimientos de las manos, la luz de los ojos” Ferrarotti (1991).

El acercamiento a las razones que motivan a una persona para intervenir positivamente en una situación o el sentido que para ella tiene el abstenerse deliberadamente de hacerlo, así como las implicaciones que de esa acción individual pueden derivarse, tanto para ella como para el conjunto de sujetos que comparten la misma cotidianidad, son asuntos bastante complejos que no logran resolverse con la observación o con un interrogatorio frío y estandarizado, esto requiere el encuentro cara a cara y la disposición abierta de diálogo que sólo puede darse en la entrevista en profundidad, entendida “como un juego social en el que se despliegan un largo repertorio de estrategias, transacciones y caricias“, (Alonso, 1995, p. 231).

En concordancia con lo anterior, se considera que la entrevista en profundidad es una de las técnicas más completas para la construcción de los datos de naturaleza cualitativa, por la manera como integra elementos de corte observacional, que recogen aspectos más ubicados en el mundo externo, con las expresiones verbales a través de las cuales el sujeto da cuenta de su mundo interior, difícilmente traducible desde sus manifestaciones corporales.

Tal como lo plantea Schütz (2000, p. 51), “estas objetivaciones de significado que se hallan en el mundo externo son meras indicaciones del significado al que apunta el actor o el productor del objeto en cuestión”, que corren el riesgo de ser mal interpretadas si no se tiene en cuenta la voz explicativa de quien las produce; de ahí la importancia de

la entrevista dirigida por alguien, capaz de llevar al sujeto entrevistado a auscultar en la intimidad de sus vivencias, el verdadero sentido que le atribuye a sus acciones.

Así, la entrevista en profundidad ha encontrado en este estudio hermenéutico un lugar privilegiado, por el interés que hay de recobrar la voz de las (os) maestras(os), no tanto en la dimensión didáctica y metodológica desde la que generalmente se les asume dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino más bien como productoras(os) y provocadoras(os) de sentidos y significaciones en el escenario del que son cohabitantes, es decir, como intérpretes de sus propias prácticas relacionales, en términos intersubjetivos y en cuanto a su relación con el entorno circundante.

De esta manera, el acercamiento a la otra y al otro a través del lenguaje hecho palabra, gesto, pregunta, mirada, sonrisa y asombro es lo que hace de la entrevista en profundidad una herramienta muy valiosa que facilita la interpretación, pues a través de ella no sólo se captura el significado que el actor social le atribuye a sus propias acciones sino que también es posible aprehender la comprensión que tiene de las acciones de otras(os) con quienes comparte laboral y educativamente, como en el caso particular que nos ocupa.

Partiendo de que “el significado se constituye, por lo tanto, como un fenómeno intersubjetivo (Schütz, 2000, p. 62), se crearon situaciones naturales de diálogo abierto con tres (3) de las(as) educadoras(es) que participaron en las actividades de grupo focal, por considerar que en sus intervenciones se dejaban entrever elementos importantes que podían ser de gran ayuda en el ejercicio interpretativo, pero que en este espacio colectivo, no fue posible explorar. En consecuencia, se les invitó a participar en una entrevista que duró aproximadamente dos y media (2 1/2) horas, después de haber analizado y firmado el consentimiento informado.

2.7. CONSIDERACIONES ETICAS

De acuerdo con lo expuesto, se presentó a los educadores(as) el consentimiento informado, no solamente con el propósito de dar cumplimiento a la normatividad, sino también de discutir en profundidad las implicaciones de su participación en la presente investigación. En este sentido se analizaron los posibles riesgos, las responsabilidades y compromisos derivados de su vinculación al proceso, así mismo se dejó claro el carácter de voluntariedad y la libertad de continuar o retirarse si así lo consideraran.

Otro aspecto importante que se acordó fue el de la confidencialidad, razón por la cual los nombres de los y las participantes son ficticios.

2.8. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

De acuerdo a la lógica de la investigación de corte comprensivo, que se interesa por comprender el significado de la experiencia humana desde la óptica de quienes la viven y desde una mirada de conjunto y no como situaciones o acontecimientos aislados, el análisis se inició desde que se tuvieron los primeros textos de las(os) educadoras(es) producto de los ejercicios de grupo focal y de las entrevistas en profundidad y se continuó hasta la saturación de las categorías con sus respectivas tendencias.

El reconocimiento de que el mundo escolar es complejo y la vida cotidiana dentro de él es dinámica, deja claro que ni el uno ni la otra pueden ser reducidos a variables o tramos de realidad con la pretensión de ser comprendidos por separado y luego conjuntados como si se tratase de piezas de un rompecabezas que mágicamente adquieren forma y sentido por fuera del todo que constituyen. La comprensión, además de requerir según Husserl la suspensión transitoria de las suposiciones propias y de las referencias teóricas como una forma de evitar las tergiversaciones en la construcción de sentidos, requiere un acercamiento holístico y de manera empática a la experiencia vivida por las(os) actoras(es) sociales y a sus contextos particulares donde construyen el sentido de sus acciones.

De acuerdo a lo anterior, y siguiendo con el interés de comprender el sentido que tienen en relación lo educativo y lo saludable, ubicados en el ambiente particular de la escuela, concebido como un todo inteligible en el que se integran las características del contexto y las subjetividades de las(os) actoras(es), surge la necesidad de apostarle a un ejercicio de análisis muy humano y sensible pero también complejo y profundo, en el que se logren integrar los recuerdos del ayer, las experiencias del momento y las expectativas de futuro como componentes sustanciales de cualquier proceso reflexivo que pretenda acercarse al significado de lo vivido.

Tomando los textos relatados por las(os) educadoras(as) como unidades lingüísticas que tienen la propiedad de ser interpretadas, se inició el proceso de análisis identificando los aspectos particulares, los que eran comunes a todas(os) las(os) participantes y las relaciones o diferencias encontradas entre unos y otros, haciendo desde luego un minucioso ejercicio de lectura y relectura que garantizara no dejar por fuera nada de lo que para ellas y ellos tuviera especial sentido.

Una vez ratificadas las dos categorías centrales, esto es, Concepciones de ambiente educativo saludable y Relación Salud-Educación en la constitución de ambientes escolares, se continuó con un ejercicio de codificación, concebido como el “hecho de conceptualizar, reducir, elaborar y relacionar los datos”, Strauss y Corbin (2002, p. 13), el cual inicia con la identificación de códigos próximos o en vivo, que una vez analizados a la luz de algunos códigos sustantivos o distantes permiten la emergencia de conceptos.

Como resultado de este proceso de codificación fueron emergiendo varias tendencias en cada una de las categorías inicialmente identificadas, que fue preciso construir y dotar de sentido gracias a la auto interpretación realizada inicialmente por las(os) educadoras(as) y a la posterior interpretación de las(os) investigadoras(es) con el apoyo de los planteamientos de algunas(os) autoras(es) que han venido haciendo sus reflexiones al respecto.

Fue así como se fue avanzando en el análisis, haciendo un esfuerzo importante por encontrar y dar cuenta de posibles conexiones entre los conceptos emergentes, lo cual no sólo requirió la lectura y relectura permanentes de los textos sino también la organización de los datos, que se fueron configurando en categorías y tendencias, tal como lo ilustra el cuadro que se presenta a continuación:

CATEGORÍAS	TENDENCIAS
<p>SENTIDOS SOBRE AMBIENTE EDUCATIVO SALUDABLE</p>	<p>Aseo, higiene, organización y decoración como aspectos determinantes en la generación de ambientes educativos saludables.</p>
	<p>La prescripción y el consejo como elementos fundantes del ambiente educativo saludable.</p>
	<p>Ambientes que no educan para el cuidado y responsabilidad de sí y del(a) otro(a), por la presencia de un adulto(a) que se hace cargo.</p>
	<p>Ambición de ambientes ideales -Silencio absoluto, ausencia de conflictos, espacios amplios- que obstaculiza la construcción de ambientes posibles.</p>
	<p>La expresión de sentimientos, factor esencial en el ambiente educativo saludable.</p>
<p>RELACIÓN EDUCACIÓN - SALUD EN LA CONSTITUCIÓN DE AMBIENTES ESCOLARES</p>	<p>La salud en la escuela asociada a hechos episódicos fundamentados en saberes específicos.</p>
	<p>Límites fuertemente establecidos entre los Sectores Educativo y de la Salud.</p>

Para terminar, se traduce el texto social “Sentidos sobre Ambiente Educativo Saludable” contruidos por un grupo de educadores (as) vinculados a la Estrategia Escuelas Saludables de la Secretaría de Salud de Medellín, el cual da cuenta del acercamiento comprensivo que se logró con este ejercicio investigativo. Esta última parte del análisis fue posible gracias al ejercicio de codificación selectiva, que implica la recomposición de los datos y el desarrollo profundo de las categorías con sus respectivas tendencias para que el texto en su conjunto pueda ser inteligible, tal como se había anunciado desde el principio cuando fueron formuladas las preguntas orientadoras y los objetivos del estudio.

CAPÍTULO TRES: HALLAZGOS

3.1. CONCEPCIONES DE AMBIENTE EDUCATIVO SALUDABLE

3.1.1. Aseo, higiene, organización y decoración como aspectos determinantes en la creación de ambientes educativos saludables.

El ámbito externo representado en la imagen corporal de estudiantes y maestras(os), así como también en el aspecto higiénico - decorativo de la planta física de la institución, está dotado culturalmente de un profundo significado, asociado de manera casi exclusiva a asuntos prácticos y bastante rutinarios como son el aseo del salón, la higiene personal, tareas a las que se le dedica un porcentaje significativo del tiempo de las(os) estudiantes y maestras(os), dejando de lado otros aspectos de trascendencia en la constitución de los ambientes saludables como son las maneras de interactuar, la forma en que se toman las decisiones y se distribuyen las responsabilidades, el uso que se hace de los bienes públicos, el tiempo dedicado al descanso y al ocio, las prácticas individuales o colectivas generadoras de placer o bienestar, entre otros.

Textos como los siguientes ilustran la preocupación desmedida, por el orden, la limpieza, la acomodación lineal o en filas de los muebles y enseres, la distribución equidistante de los adornos que reposan en las paredes y la unifuncionalidad de los espacios, constituidos en punto central de preocupación de las(os) maestras(os):

“Y para hablar de ambiente saludable yo no se si te parezca obsesiva con lo del aseo, pero es que si, eso me parece fundamental” Juliana.

“Mas allá de la limpieza y el orden no hay nada, uno puede ser pobre o tener pocas cosas, pero ante todo limpio y organizado, eso me parece buen ambiente” Yadira.

“Tener un ambiente saludable cuando nosotros nos metimos en la campaña de mantener el colegio más limpio, de asignar secciones para hacer el aseo a cada grupo...” Marina.

“La higiene me parece muy importante porque ellos están en una edad muy vulnerable propicia a las infecciones y la higiene pues, me hace sentir como en paz, entonces yo procuro mantener el salón de clase muy limpio” Carolina

Esta relación tan fuerte entre ambiente, salud e higiene proviene de paradigmas que han orientado el quehacer en salud pública durante siglos y aún persisten, a pesar de los esfuerzos por trascender la concepción de la salud que se han venido haciendo durante las últimas décadas y del surgimiento de movimientos recientes que tienen claro que “los ámbitos de la práctica humana no se configuran a partir de una estructura racional de base normativa o prescriptiva, ni por la vertiente doxológica (de la doctrina), con el establecimiento de objetivos hetero – regulados.” (Almeida Filho N. 1995, P. 9).

Esta manera de asumir en la vida diaria escolar tanto la salud como la educación, muestra claramente el anclaje en concepciones que ya no responden a las especificidades de la época, lo que lleva a un discurso y a unas prácticas que dan cuenta de un ejercicio de poder en nombre del mantenimiento del orden y el control social, y a su vez son el reflejo del dominio de una utopía de la perfección, del ideal de los esquemas disciplinarios, asuntos que de igual manera están ligados a un concepto idealizado de salud que ha acompañado el devenir humano.

La educación fundamentada en gran medida en la disciplina y el ambiente centrado en las condiciones físico estéticas e higiénico sanitarias del escenario escolar, junto a la preocupación por la imagen externa de las(os) estudiantes, ilustran el afán desmedido de dominación adultocéntrica que ha caracterizado a la escuela desde sus inicios. Condiciones como las que se acaban de describir resultan bastante similares con la definición que Foucault hace de panóptico al referirse a “espacio cerrado, recortado, vigilado, en todos sus puntos, en el que los individuos están insertos en un lugar fijo, en el que los menores movimientos se hallan controlados, en el que todos los acontecimientos están registrados...en el que el poder se ejerce por entero, de acuerdo con una figura jerárquica continua, en el que cada individuo está constantemente localizado” (Foucault, 1984, p. 201)

“Unas sillas, en el patio, haber que más, como unas... inventar una forma de hacer filas en la cafetería por decir algo, y ahí estamos hablando del orden, de un espacio más amable” Jorge

“Hay que poner más zonas de vigilancia y controlar más los descansos porque al estar sueltos los estudiantes se presentan muchos desórdenes y eso es peligroso porque ya uno no es capaz de controlarlos y también da pena que alguien llegue y la institución en ese desorden” Dora

Las(os) maestras(os), aunque tratan de matizar un poco su manera de ejercer el poder, siempre mencionan la importancia del control y resaltan la necesidad de neutralizar los peligros, que se centran por lo general en lo físico y en lo comportamental, pero muy circunscrito a los espacios de encuentro. Esta manera de referirse a situaciones aparentemente elementales y rutinarias de la cotidianidad escolar, permite visibilizar

asuntos muy profundos relacionados en buena parte con el miedo a la libertad y con el culto a la apariencia, situaciones bastante características del modelo de desarrollo imperante.

Llama bastante la atención, que tratándose precisamente de ambientes donde interactúan fundamentalmente niñas, niños y jóvenes sea tan notorio el interés de las(os) docentes por silenciar las voces, aquietar el cuerpo, evitar la mugre y el desorden momentáneos, inhibir el disfrute de la novedad y singularizar las posibilidades, generando en consecuencia la pérdida de espacios de exploración, experimentación, conflicto y, en últimas, aprendizaje. Ideas educativas como éstas, centradas en la sociología del consenso, planteadas desde hace siglos por Comte, y posteriormente desarrolladas por funcionalistas como Durkheim y Mannheim, cuya esencia es el culto al orden, al equilibrio y a la armonía que garantizan la adaptación del individuo y la legitimidad del orden social existente, sutilmente concentran el poder y “se convierten en una fuerza conservadora que preserva” (Brigido, 2006: 36) y controla.

De esta manera, la reproducción de unos esquemas y de una cultura marcada por un fuerte peso de lo aparente, es decir de lo que se muestra, de lo que de alguna manera homogeniza, se lee en los textos de las(os) educadoras(es), quienes al momento de conceptualizar acerca del ambiente, dan cuenta de la importancia de mantener los espacios físicos, así como el aspecto personal dentro de ciertos cánones que constituyen valores de incontrovertible significancia social, especialmente para las adultas y los adultos.

“Tener como todas las personas en orden, o sea con su vestuario y todo limpio, con personitas que no estén enfermas dentro del aula, dentro de la institución” Patricia.

“si vos te pones una camisa amarilla, entonces como que impactas, en cambio si vos te vestís de una forma más discreta, no vas a agredir, fijate que hay personas que te agreden a vos

con la forma de vestir, o la forma de peinarse o la forma de hablar, la estética tiene que ver con todo eso, con la integralidad de la persona” Rubén

“Entonces si yo miro la vida así, a mi las cosas me van a parecer bonitas y voy a optar eso por las cosa bellas, el orden influye para que los ambientes sean fluidos. Para que no haya accidentes, para que haya un impacto visual agradable” Dora

Sin desconocer la importancia de aspectos como la higiene y el aseo desde el punto de vista de los ambientes saludables, no puede dejarse de cuestionar los estereotipos que se reproducen en el escenario educativo, en el que además de estandarizar la presentación personal, se imponen normas estrictas que determinan la apariencia, destinación, tiempo y forma de uso de los salones de clase y demás espacios escolares. De esta manera, se cierra toda posibilidad de elección y se impone el peso de una imagen masificada de la que nadie debe moverse y que denota la relación entre orden, disciplina y salud.

Como consecuencia de esta búsqueda afanada de la sujeción a ciertas formas de vestir, interactuar y aparecer como miembro del conglomerado escolar, se pone en la escena cotidiana un desfile interminable de uniformes impecables, o por lo menos el deseo de ello; unas aulas de clase decoradas casi siempre por las(os) maestras(os) y dentro de las que se deben asumir posturas, modales y lenguajes que correspondan a las normas institucionales así invisibilicen los gustos, deseos y estéticas infantiles y juveniles. Esta imposición de la uniformidad se expone dramáticamente en el siguiente texto:

“Nosotras aquí en la institución tenemos claro que todos los alumnos deben llevar el uniforme y no solamente eso, sino llevarlo bien, por esto todos los días madrugamos para establecer el control, es decir a cerciorarnos que todos los

hombres tengan la camisa por dentro y las niñas el vestido limpio y cumpliendo con la reglamentación exigida” Rubiela

Esta imagen corporal externa impuesta en la escuela, fundamentada en tradiciones y formas viejas de interpretar los valores, no sólo choca fuertemente con los referentes que encuentran las y los jóvenes en otros espacios de interacción cotidiana con los que tienen mayor identificación, porque constituyen su propio mundo y caracterizan las culturas juveniles a las que pertenecen, sino que también se convierte en un factor importante de exclusión, que las y los ubica en una situación periférica de actuación que les resta desde luego muchas posibilidades en cuanto al desarrollo de su dimensión política, tal como lo plantea Kohn (2008: 17) al referirse a que Arendt “ terminó por pensar que todas las reglas –buenas o malas, y con independencia de su origen- que pretendan gobernar la acción humana desde fuera son apolíticas e incluso antipolíticas “

Lamentablemente, “la situación hegemónica así establecida aleja a los jóvenes de la más importante área de los esfuerzos humanos, la política, entendida como la capacidad diferencial de grupos e individuos de participar en la construcción colectiva del mundo en que vivimos” (Rabello (2007: 18) y pese a que la escuela como escenario de socialización, está llamada a estimular el desarrollo de esta capacidad humana desde temprana edad, las prácticas y los discursos que por ella circulan, más que alentar a esa construcción del “entre nos” al que se refiere Arendt, desde la vivencia de condiciones de inclusión, libertad, libre pensamiento y relaciones horizontales, sigue perpetuando la brecha entre generaciones y concentrando el poder en quienes generalmente lo han tenido.

Esta tensión permanente respecto a imaginarios, representaciones, deseos, normas y realidades genera un desgaste en el encuentro cotidiano entre las(os) educadoras(es) y sus estudiantes y, aunque se intenta mostrar como un asunto irrelevante alrededor del uniforme y la presentación personal, lo que está ilustrando es el profundo

desconocimiento de unas(os) otras(os) que sueñan, piensan, sienten y se constituyen de manera diferente, como puede verse en el texto que sigue:

“Que los profesores sigamos comprometidos, o sea, no uno sino todos en la misma tónica y por el mismo sendero y verá que sacamos cosas buenas en los niños y en los jóvenes de la institución porque esta juventud está muy descarriada y no sabe para donde va y ahí es donde tenemos que estar nosotros señalando caminos.” María

Más que señalar caminos pretendiendo que otras(os) de manera acrítica transiten por ellos, la responsabilidad de la escuela es propiciar las condiciones para “aumentar la comprensión que de sí mismos tienen los actores sociales respecto a su situación sociohistórica, y esencialmente para aclarar la existencia de fuerzas sociales hipostasiadas y reificadas que pueden invadir la acción autónoma” (Gouldner, citado por Giroux, 1999,p.152) y condenar al letargo o bien por el temor a la desestabilización o por la seguridad aparente que para algunas(os) puede representar la figura adulta que todo lo prevé y señala.

Es curioso, pero a la vez bastante lamentable, ver cómo las(os) jóvenes pierden el tiempo valioso de la época estudiantil, con el vigor, el potencial y la fuerza que lo caracterizan tratando de ocultar el color vistoso o las formas irregulares del cabello o disimulando la huella diminuta dejada en la piel por el pearcing velozmente arrancado con el propósito de simular que jamás existió. Es igualmente preocupante encontrar educadoras(es) o directivas(os) que le atribuyen más valor a la persecución que a la acogida, a la sanción que al reconocimiento, a la prohibición que al ejercicio de la libertad y al adoctrinamiento que al pensamiento emergente, como lo deja ver entre líneas el texto:

“Aquí hemos hecho un trabajo muy bueno y gracias a él los muchachos no usan pearcing o accesorios extravagantes o por lo menos se los quitan antes de entrar, porque eso si le da muy mal aspecto a una institución educativa, lo mismo que esos cabellos verdes, rojos o azules, que parecen payasos. Hasta el momento gracias a Dios hay mucho orden en esto y también por la labor de la coordinadora que vive muy pendiente sancionando a los que usan esos artefactos”. Yaneth.

Pensamientos y acciones ancladas en una manera única de ver el mundo y quererlo reproducir tal como es visto no le permiten a muchas(os) educadoras(es) darse cuenta que “la finalidad principal no es la de ajustar a los estudiantes a la sociedad existente; en vez de eso, el propósito principal es estimular sus pasiones, imaginaciones e intelectos para que sean movidos a desafiar a las fuerzas sociales, políticas y económicas que pesan tanto en sus vidas” (Giroux, 1999, p. 254).

El enfrascamiento en situaciones, que pudieran catalogarse como simples y pasajeras, asociadas a la necesidad de aparecer e identificarse como innovadoras(es) o por fuera de lo común hace que se pierda toda posibilidad de conciliación entre las estructuras tradicionales y las nuevas reivindicaciones de los(as) estudiantes, en gran medida porque muchas(os) educadoras(es) optan por no cuestionarse las razones de seguir reproduciendo los aspectos dominantes culturalmente y “es así como el olvido de la génesis que se expresa en la ilusión ingenua del “siempre así”, y también los usos substancialistas de la noción de inconsciente cultural, pueden conducir a eternizar y, más tarde, a “naturalizar” relaciones significantes que son producto de la historia” (Bourdieu, 2001, p. 23).

En consecuencia, riñen lo estático de una imagen corporal y del espacio físico escolar, pertenecientes a mundos ideales y a estereotipos culturales, con lo vertiginoso de las imágenes del mundo de hoy. Así mismo, se hace muy notoria la carencia de posibilidad creativa y expresión de la singularidad a la que se asiste en la escuela, perdiéndose en gran medida la oportunidad de afianzar la imagen propia, que no es otra cosa que la expresión de la subjetividad, puesta en las marcas físicas como señales de las experiencias vitales.

Esa limitación impuesta para poner afuera las expresiones, los gestos, las miradas, la ropa elegida, la música preferida, enferma a las(os) habitantes nuevas(os) del escenario escolar. Mueren hoy de semejanza, de adueñamiento externo de sus propios sentidos, arrolladas(os) por la fuerza devastadora del consumo e intimidadas(os) por los modelos televisivos mientras el escenario escolar permanece inmóvil o demasiado empeñado en uniformar y mantener. En este sentido, prevalece la inscripción en una escuela con las características que describe Foucault al referirse a las “instituciones completas y austeras” que permiten “Ejercer sobre ellos una presión constante para que se sometan al mismo modelo, para que estén obligados todos juntos a la subordinación, a la docilidad, a la atención en los estudios y ejercicios y a la exacta práctica de los deberes y de todas las partes de la disciplina. Para que todos se asemejen” (Foucault, 1984. P. 187).

*“Es muy bonito ver a todos los alumnos igualitos, uniformados ,
pero sobre todo, que respeten el uniforme que no lo disfracen,
que lo lleven como es, eso sí es un buen ambiente educativo”
Carmen*

Finalmente, retomando a Bourdieu (2001, p. 18) podría decirse que “todo poder de violencia simbólica, o sea, todo poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza, añade su fuerza propia, es decir, propiamente simbólica, a esas relaciones de fuerza”, es

decir, así la escuela lo niegue o trate de disimular, es bastante notoria la concentración del poder en las(os) educadoras(es), manifiesta en una forma particular de presionar para que se aseguren unas condiciones de aseo, higiene, organización y decoración bastante ajustadas a un modelo tradicional sostenido a lo largo de la historia, que resulta consecuente con el modelo social imperante:

Lo que pasa es que...bajo mi parecer, cierto, las instituciones a vos te encasillan, te vuelven cuadriculadito, no cierto?, en todo sentido, en aspectos físicos como el uniforme, en aspectosen todos los aspectos físicos....en aspectos sociales, hablemos de la sociedad:....es más fácil para una sociedad un individuo así cuadriculadito (señala figura en papel), que manejar un individuo con pensamiento divergente....cierto?, la persona que piensa diferente a los otros, entonces ya es tildado de que? (se dirige al entrevistador).....de que se le tilda?. De rebelde, de loco, en la institución misma uno ve que hay jóvenes muy inteligentes, pero atacan la norma, entonces Ah!! Son un problema". David

3.1.2. La prescripción y el consejo como elementos fundantes del Ambiente Educativo Saludable.

“La escuela es una institución cargada de imposiciones que pretende educar para la participación” Santos.

Pensar por las(os) niñas(os) y las(os) jóvenes y decidir por ellas y ellos ha sido y sigue siendo una de las características de la institución educativa, a pesar de los avances significativos que ha logrado el discurso educativo en nuestro medio y de los esfuerzos que se han hecho por democratizar el espacio escolar para dar cabida a los aportes de las nuevas generaciones.

El afán por disponer con anterioridad las condiciones de interacción predeterminando para cada una(o) el rol, el comportamiento y las actitudes que ha de asumir para que el conjunto de la actuación resulte consecuente con lo que ha sido específicamente pensado y preparado, representa para las(os) educadoras(es) una de sus más importantes funciones dentro del contexto escolar y a su vez, se constituye en una de sus principales frustraciones, tal como lo ilustran los siguientes textos:

“A mi me gusta explicarles desde el principio del año cómo me gusta que se comporten, qué es lo que debe hacer cada uno y qué cosas no les acepto, para que después no se lleven sorpresas cuando haya que castigarlos por comportamientos indebidos”. Dalia

“Hay unos estudiantes como en toda parte, que no como que reciben bien el mensaje cuando uno les habla de los valores, de ese respeto, de esa cultura que uno debe tener con las personas y mientras más les insiste en la cultura del respeto, peor son, entonces en ese caso si me siento yo como un poquito desilusionada al ver esa parte de los valores y que no me veo correspondida en eso” Stella.

Aunque se acepte que uno de los encargos explícitos de la educación es según Durkheim (1976, p. 187) ” la socialización de las nuevas generaciones, lo cual tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño ciertos estados físicos, intelectuales y morales, que exigen de él la sociedad política en su conjunto y el medio especial al que está particularmente destinado”, no puede desconocerse que éste es precisamente uno de esos procesos que se construye entre generaciones y no como una imposición acrítica como lo pretenden estas(os) educadoras(es), porque como diría Arendt (1996, pag. 186) “la esencia de la educación es la natalidad, el hecho de que en el mundo hayan nacido seres

humanos” , que con sus maneras particulares de pensar y sentir contribuyan a la recreación de la cultura educativa adultocéntrica mantenida a lo largo de la historia .

Retomando lo anterior, se podría pensar entonces que situaciones como prescribir, determinar, decidir y dar consejos, tendientes a lograr un “buen comportamiento” de las niñas, los niños y las(os) jóvenes que se encuentran en situación de escolaridad, más que posibilitar la construcción de un tejido social en el que todas(os) sean reconocidas(os) lo que hace es perpetuar las condiciones de desigualdad de una generación, que por la inexperiencia y la menor apropiación de conocimientos socialmente validados, es considerada como la única destinataria de las acciones educativas, como si la generación mayor no tuviese nada que aprender y construir.

En este sentido, es notoria la autoexclusión, consciente o inconsciente que hacen las(os) educadoras(es) respecto a aprendizajes que podrían lograr en el encuentro cotidiano con sus estudiantes, situándose de esta manera en una posición de superioridad y completud, esa que se deriva del dominio del conocimiento y de la “claridad” respecto a las metas comportamentales que exige la sociedad, situación que por un lado les da poder y por el otro, hace ver socialmente correcto el hecho de ordenar, prescribir y dar consejos a quienes según ellas(os) “ no saben quienes son ni para donde van”:

“Uno ya está en lo que está, estos muchachos que andan sin rumbo, caminan a la deriva, todo les da lo mismo; por eso es que yo no dejo pasar un día sin darles consejos y abrirles los ojos para que por lo menos no me quede el remordimiento de no haberles dicho las cosas” Margarita.

“En la educación vas a impartir esos mensajes, no sólo lo que tienes planeado para decirle al alumno, sino los consejos, todo lo que les puedas brindar a ellos, también transmitir lo que le nazca a uno” Natalia

Esta condición prescriptiva y poca dialógica que caracteriza las interacciones en el espacio escolar, donde la intensidad y la firmeza de la voz adulta silencian los sentimientos, inquietudes y aportes de las nuevas generaciones, además de minimizar la esperanza de “crear posibilidades de participación humana y desarrollar espacios públicos organizados en torno a cuestiones de diálogo, justicia social, libertad e igualdad” (Giroux, 1996, p. 38), le imprime al ambiente un cierto sello predeterminista que en la mayoría de las ocasiones resulta bastante dañino o inhibidor de la participación, sin la cual es imposible crear escenarios de socialización y sana convivencia, pues “esta combinación cuidadosamente medida de las fuerzas exige un sistema preciso de mando. Toda actividad del individuo disciplinado debe ser ritmada y sostenida por órdenes terminantes cuya eficacia reposa en la brevedad y la claridad; la orden no tiene que ser explicada, ni aún formulada; es precisa y basta que provoque el comportamiento deseado” Foucault (1984, p. 170).

*“A veces uno aconseja, pero la mayoría de las veces lo que uno hace es dar órdenes porque no hay tiempo para otra cosa, como usted sabe, algunos hacen caso y otros aunque uno sabe que entendieron lo que se quiere, se hacen los desentendidos, por eso no nos podemos cansar de repetir las cosas importantes que hay que tener en cuenta para llegar a ser alguien en la vida”
David.*

Igual que las(os) adultas(os) se acomodan a una manera particular de actuar, que les impide ver un poco más allá de su pensamiento y acción, las niñas, los niños y las(os) jóvenes también asumen una actitud bastante acomodada que tampoco les permite correr las fronteras para posicionar pensamientos nuevos e instalar maneras particulares de ser y de hacer en el contexto escolar o dicho de otro modo, hacen falta “prácticas, ideas y relaciones sociales que proporcionen la base para que la gente piense más allá de lo dado, que pueda afrontar lo que se llamaría horizontes de posibilidad, situándose así

dentro de los contextos de la historia para ser capaz, no simplemente de dejarse mover por la historia, sino también de cambiarla” (Giroux, 1996, p. 239).

Son muchas las ilustraciones de la manera reduccionista en que están siendo concebidos los ambientes educativos, destacándose dentro de todo ello una brecha bastante amplia entre generaciones, por un lado, las(os) maestras(os) que todavía siguen creyendo que basta con aconsejar, dar órdenes y mostrar los caminos para que otras(os) los recorran como ellas(os) ya lo han hecho y por otro lado, las(os) estudiantes que al no creer que ésta sea la forma adecuada, se resisten e implementan diversas estrategias, algunas directas por las que son rotuladas(os) de “groseras(os), violentas(os) e irreverentes” y otras, que por lo sutiles apenas si son percibidas.

“Uno tiene buenas intenciones y les da consejos, pero si todo el mundo no está de acuerdo, tienen que llegar las directivas a halar las orejas, a poner mano fuerte y si no, no marchan las cosas” Julieth.

Todavía se sostiene la creencia de que el halón de orejas y la imposición de la mano fuerte, garantía de obediencia al unísono, es la estrategia aplicable a “los hijos de la libertad”, como denomina Beck a las nuevas generaciones, y aún sigue vigente aquello de dar recetas de comportamiento acompañadas del buen ejemplo, como si se tratara de niñas(os) y jóvenes que crecen en serie, que nacidas(os) dos siglos después, están condenadas(os) a perpetuar las ideas fundacionales del escenario escolar como si las condiciones de este momento histórico no estuvieran revestidas de sus propias particularidades.

Lamentablemente todavía se sigue creyendo que el ambiente escolar será mucho más saludable si se evita todo riesgo, si se hace control estricto y se toman todas las medidas para garantizar que el orden y las condiciones serán mantenidas de acuerdo al deseo y la

voluntad de las(os) adultas(os) que dirigen los procesos educativos, porque todavía se sigue desconfiando del tino y la capacidad de las(os) niñas(os) y jóvenes:

“Uno no se puede confiar de ellos porque todavía son muy inexpertos, les falta mucho por vivir y uno les tiene que ir indicando, esa es nuestra función como maestros”. Doris.

Es obvia la falta de confianza en las(os) estudiantes como sujetos capaces de acción y discurso. Este desconocimiento como seres que pueden iniciar, desarrollar y concluir procesos no sólo reduce la interacción cotidiana entre las(os) actoras(es) educativas(os) sino que también mengua las posibilidades de negociación y debate y rutiniza los encuentros por la perspectiva adultocéntrica que se les imprime, de ahí que Segura (2000, 87) exprese que “como no se ha logrado orientar la acción desde los principios, se tiene que actuar desde la desconfianza, en términos de control. Y entonces aparecen las prescripciones, y ahí estamos, atrapados en la misma red que hemos construido” perpetuando experiencias de exclusión e inequidad, sin entender que “una perspectiva social que niegue a cualquiera de sus ciudadanos la oportunidad de desarrollar su pleno potencial en relación al resto de la sociedad es corrupta desde un punto de vista pedagógico” (Van Manen, 1998, p. 215).

“yo creo que la educación que nosotros manejamos todavía es muy coercitiva, controladora y determinista”. Carolina.

“Sería como una educación muy dogmática, llamémoslo así, o muy limitada, porque es una educación con muchos contenidos teóricos, pero en la parte vivencial, la parte espiritual de las personas yo, yo creo que nosotros le tenemos miedito a eso” Miguel.

Centrar el interés en la prescripción y el determinismo, en la fijación de normas y seguimiento obsesivo al cumplimiento de las mismas, en el privilegio de una serie concreta de habilidades y desarrollos técnicos y en el desempeño estandarizado de acuerdo a cánones de eficiencia fabril desconociendo que “ existen diferencias que marcan la diferencia” (Van Manen, 1998,p. 43) ha ido enrareciendo los ambientes educativos, incrementando el estrés, debilitando los vínculos interpersonales y generando la sensación que si no se corre velozmente tras el logro de unas metas, en muchos casos acriticamente establecidas, se ingresa a la categoría de las(os) poco competitivas(os) por ineficientes:

“Me gustaría poderle prestar más atención a mis estudiantes, pero la carga de trabajo y las presiones de todo lado me ponen a correr como loca, a veces quisiera que el día tuviera veinte o treinta horas y todo esto me ofusca, me genera angustia cuando veo que los años pasan y por tanta cosa uno lo que hace es echar cantaleta que los muchachos ya ni la oyen” Patricia.

En un mundo convulsionado como éste donde la inestabilidad y el caos se instauran como lo único seguro o predecible de la época, es muy fácil caer en la trampa de correr y dedicarse al activismo por la necesidad de llegar a tiempo, así no se sepa con precisión a qué puerto se quiere arribar ni cuál es el interés personal de estar allí. Lamentablemente, la institución educativa, como parte constitutiva de este ordenamiento social, tan influenciado por el consumismo y los circuitos del mercado dentro de los que vale quien produce, también ha contribuido al ocultamiento del sujeto intentando aquietar sus sentimientos, emociones, temores y deseos con prescripciones y muchas fórmulas “en procura de bienestar”, que por lo instrumentales, no generan más que desencuentros entre unas generaciones y otras, además de una cierta pesadez en el ambiente y la sensación de ser cada vez menos productivas(os), lo que lleva finalmente

a la preocupación por la búsqueda incesante de alternativas para estar a tono con lo exigido desde fuera.

De acuerdo a lo anterior, y teniendo en cuenta que “por todas partes hay marañas que es menester desmezclar” (Guyot, 1996: 15), se requieren otros ojos y otros oídos para no dejarse envolver por la apariencia en un mundo en el que pareciera que no se puede dar un paso si no se ha planeado estratégicamente asignándole roles y funciones aquietantes a cada sujeto, para que todos hagan con buen rendimiento lo que estrictamente se les ha encargado. Para la constitución de un ambiente saludable, como lo anota la profesora Margarita, ésta no puede ser la vía,

“hay que propiciar primero unas buenas relaciones entre maestros, maestros y alumnos, alumnos y directivos y profesores, o sea en general, todo así una reciprocidad, un reconocimiento y un espíritu de diálogo respetuoso que reconozca diferencias y apoye el desarrollo de todos sin discriminar, si, a mi me parece, sí hay buena relación, si usted llega a un salón y hay buen entendimiento entre usted y el alumno la clase se le hace amena y posibilitadora de aprendizajes, porque la relación es sana, si ve? (...) ah, y en segundo lugar, un ambiente físico saludable porque esas buenas relaciones interpersonales serán mejores interactuando en espacios sin hacinamiento, higiénicos y con las condiciones para aprender”.

Como complemento del anterior comentario, Alba Lucía agrega:

“Tanto hacinamiento, estamos muy..., nos están llenando de cupos la educación, están creyendo, como tener ahí gente; como elementos, como insumos, no!, tratemos de ver que son

personas y que cada uno es un sujeto y cada uno tiene su problema y merece condiciones y espacios para desarrollar su potencial junto a otros mejores o con menores posibilidades, (...), ese es para mí el verdadero ambiente saludable, donde uno viva sano y no enfermo por miedo, angustia, exclusión, rabia, envidia y donde puede respirar y moverse, bueno menos muchachos en los salones o sea que no haya tanta.... como es que es?.....se me fue la palabra.....que no estemos tan aglomerados”.

Si “la experiencia del diálogo, nos lanza a intentar descubrir bajo que conjunto de normas, tipos de regulaciones, prácticas e instituciones hemos crecido, nos hemos constituido en lo que somos y cuáles son los regímenes, las líneas, los esbozos de lo que vamos siendo”. (Guyot, 1996, 14), es muy significativa la brecha que se logra percibir en este estudio entre lo que piensan y lo que efectivamente hacen las(os) educadoras(as) en lo referente al diálogo en el ambiente escolar. Dialogar es un término que siempre aflora en las conversaciones con las(es) educadoras(es), mientras se estén refiriendo al deber ser, pero cuando se indaga por las prácticas, generalmente se antepone la dificultad como puede leerse en el texto que sigue:

“Yo sé que dialogar y acercarse a los muchachos es fundamental pa las relaciones y para el aprendizaje, pero en un grupo de cincuenta muchachos, o veinte grupos para dictarles clase, además de la planeación, los proyectos obligatorios, las exigencias del rector y los coordinadores, cuál diálogo? ; uno lo que hace es dictar la clase, dar instrucciones a los muchachos, aconsejarlos y calificarles por cualquier cosa para poder tener calificaciones listas cuando las pidan. A mí eso me deja un

dolorcito de insatisfacción en el pecho, pero qué puedo hacer?

”. Ángela

3.1.3. Ambientes que no educan para el cuidado y responsabilidad de sí y del otro(a), por la presencia de una(o) adulta(o) que se hace cargo.

“Los hombres necesitan pensar por mismos y, además, necesitan hacerlo, porque la ausencia de pensamiento y de independencia reflexiva no es estupidez, sino una muestra de banalidad” Arendt.

Contribuir al conocimiento propio y a asumir el cuidado de sí, en la perspectiva de orientar la propia vida desde principios lo suficientemente amplios como para intentar comprender las formas particulares como actúan las otras y los otros con quienes se interactúa cotidianamente, pero a la vez lo suficientemente personalizados como para adentrarse en el pensamiento y el sentimiento propios, es sin lugar a dudas una de las tareas más importantes de la educación, a la que todavía no se ha podido responder, en gran medida por la fuerza de una cultura adultocéntrica que se impone sin reparo invisibilizando a las niñas y a los niños como actoras(es) protagónicas(os) de su desarrollo.

Aunque parezca un sin sentido, en pleno siglo XXI todavía se siguen aplicando los principios conservadores que le dieron origen a la escuela como escenario de instrucción y formación del carácter, y a la educación una connotación de proceso a través del cual las nuevas generaciones se apropian de los valores y las costumbres de generaciones precedentes, tal como lo plantea Durkheim, representante del funcional estructuralismo.

Esa concepción de educación como un proceso mediante el cual las(os) adultas(os), en este caso particular, las(os) educadoras(es), logran instalar en las nuevas generaciones sus maneras particulares de pensar, de asumir la vida, de proyectarse hacia el futuro y de ocupar un lugar en el espacio social, se evidencia en la nostalgia por una organización escolar que ya no existe y por unos comportamientos que para la época resultan desfasados y con poco sentido, si se considera según Beck , que se trata de los hijos de la libertad, es decir, niñas y niños que ven la vida de una manera distinta, que le atribuyen un valor diferente a los que son los valores esenciales de las(os) adultas(os), que tienen otros intereses y que transitan hacia otros rumbos.

Así, las(os) educadoras(es) manifiestan abiertamente el enfrentamiento que se vive hoy entre los viejos y los nuevos enfoques educativos, dando cuenta sin reparos de la dificultad que representa para ellas(os) hacer el balance entre conservar e innovar, entre mantener sus creencias y reforzar sus prácticas, y abrirse poniendo el acento en las nuevas generaciones que habitan el espacio escolar, que es además muy complejo en sí mismo.

“Considero que... como maestros y maestras en muchas cosas se viene fallando, hay algunos que ya vienen renuentes al cambio, que no quieren aceptar estos nuevos cambios con los jóvenes, que trabajaban con desidia, y obviamente estos nuevos modelos que estamos viviendo, chocan inmediatamente con esos viejos estilos de educación.” Berta

“Lo nuevo es importante pero a uno le han dado resultado también ciertas estrategias que pueden ser viejas pero muy efectivas, entonces uno no sabe ni que hacer”. Gloria Lucía.

El proceso que perpetúa formas particulares de pensar y comportarse consecuentes con las aspiraciones e imaginarios adultos es uno de los factores que hace que los ambientes educativos hoy vayan en contravía del sentido amplio que tiene esta palabra, es decir, que se vuelvan rígidos e inundados de normas y respuestas, de prohibiciones y de temores, de control y de desesperanza.

No obstante, son comunes las expresiones que sugieren la necesidad sentida de las(os) educadoras(es) de buscar alternativas que contribuyan a trascender las características de los modelos educativos dominantes a los que se hace referencia en los párrafos anteriores. Se percibe con mucha fuerza la preocupación por construir opciones educativas diferentes, pero así mismo la impotencia que surge ante la primacía de estructuras que no permiten visibilizar y acompañar a las(os) estudiantes, de tal manera que se les facilite asumir el cuidado y la responsabilidad de sí y del otro(a). Aquí es importante mirar que históricamente la institucionalización ha ido de la mano de la instauración de mecanismos represivos que han impedido el desarrollo de relaciones más profundas de los seres humanos consigo mismos, relaciones que a todas luces constituyen el fundamento de unas prácticas individuales y colectivas éticas y responsables, consecuentes con lo que Foucault (1999, p. 395) denomina “prácticas de libertad”.

“Yo estoy relativamente nueva en esto de la educación y me preocupa mucho que todavía se estén aplicando estrategias y reglamentos de hace siglos y que haya tanta subvaloración de las capacidades de los niños y de los jóvenes y pa qué, pero hay muchos maestros que ya deberían estar descansando en su casita porque tal vez sin querer o por anticuados están haciendo daño. A esto hay que darle un revolcón para no seguir haciendo lo mismo toda la vida, para que los estudiantes aprendan a ser más autónomas, pero eso es lo difícil, el cómo

pues a veces siento mucho temor de que uno no sea capaz de cumplir la responsabilidad”. Natalia.

Es así como el cuidado y la responsabilidad de sí, conceptos tan significativos y centrales para el desarrollo humano, se van diluyendo en los procesos educativos institucionalizados, mediados hoy, tal como se aprecia en los textos de las(os) educadoras(es), por unas relaciones complejas de poder en la mayoría de los casos: el temor a la incertidumbre o la impotencia ante el riesgo de fracaso en algunos y en otros, por ambas cosas, que finalmente entre muchas otras consecuencias, llevan a un pobre reconocimiento de las(os) niñas(os) y las(os) jóvenes en el contexto escolar y a precarizar el desarrollo de su autonomía:

“Todos sabemos que a los niños hay que enseñarles, guiarlos, mostrarles el camino y por ejemplo uno como maestro de primaria a veces tiene que barrer, organizar el salón, recogerles los útiles que se les quedan porque ellos todavía no han aprendido a ser bien responsables, mostrarles y protegerlos es misión del maestro y yo creo que así van aprendiendo” Nicolás.

Si “ver a un niño es ver la posibilidad, ver a alguien en el proceso de llegar a ser”, (Van Manen, 1998, p.17), encargarse de sus asuntos o asumir en su lugar las funciones inherentes a su condición de estudiante como el caso que se acaba de relatar, pone límites a los estímulos, posibilidades y desafíos, además, posterga el desarrollo de su capacidad de hacerse cargo de sí mismo y de las consecuencias de sus actos y genera una mayor dependencia de la prescripción, la opinión aprobatoria y la iniciativa adultas.

De otro lado, “hablamos de enseñar valores porque no los estamos viviendo. En cambio, si los estuviésemos viviendo no los enseñaríamos: comentaríamos cuando hay una falla pero no lo tendríamos que enseñar, que es una cosa muy distinta ... enseñada, como mostrada” (Maturana, 2003, p.20). En consecuencia con el planteamiento del autor, el

cuidado de sí y la responsabilidad como cualquiera de los otros valores universales, además de no requerir de un método específico de enseñanza sino del testimonio y la creación de espacios para su vivencia en el encuentro cotidiano, no pueden postergarse en el tiempo, “ más tarde cuando los niños estén más entendidos” como expresan algunas(os) educadoras(es), sino que es preciso empezar a construir ambientes favorables para su vivencia desde temprana edad.

“De pronto cambiar la metodología de trabajo, como no tanto copiar que es responsabilidad, que es amor, que es lealtad y todo eso, sino que eso se vivencie, que los estudiantes no necesiten del maestro que les esté diciendo lo que deben hacer sino que el ambiente de la institución les permita vivir la responsabilidad, amar y experimentar la lealtad con sus compañeros” Maryory

“Permitir y facilitar el crecimiento de los niños y de las niñas como seres humanos que se respetan a sí mismos y a los otros con conciencia social y ecológica, de modo que puedan actuar con responsabilidad y libertad en la comunidad a que pertenecen” (Maturana, 1997, p. 62) es una tarea en la que todavía falta mucho por hacer en el escenario escolar por la dificultad para superar las concepciones bastante reduccionistas de niñez y juventud, asociadas a carencia, falta, inexperiencia, desorientación, necesidad y vacío, entre otros, que tanto han postergado su visibilización e inhibido su aporte a la refundamentación de la educación y a la creación de ambientes educativos más sanos y promisorios, no porque se desplace la experiencia y el saber adultos sino porque se pueda dar la conjunción entre éstos y los de las nuevas generaciones.

Es importante también observar como los(as) educadores(as) reconocen una gran tensión entre querer hacer y no encontrar la manera, así mismo entre lo que se vive a diario en la institución educativa y lo que se dice en el aula, es decir, se enseñan algunos aspectos teóricos sobre los ambientes educativos saludables, pero a la escuela le falta

mucho para ser evidencia de ello. En relación a esto, aparecen dos elementos muy importantes de resaltar: por un lado, la permanente alusión a otras(os) como las(os) culpables de la situación, “estamos así porque el Ministerio de Educación o la Secretaría de Educación hacen demasiados requerimientos que no dan tiempo para otras cosas”, son muchas las funciones que debemos cumplir que hasta pensamos que los directivos creen que somos máquinas”, “nosotros si hacemos muchas cosas para mejorar el ambiente pero los estudiantes no responden” Carolina, y por otro lado, está la poca capacidad de autocrítica y el acostumbramiento a situaciones que aunque sean conflictivas y problemáticas, se asumen e incorporan como normales en el ejercicio cotidiano:

“Uno al fin se deja, ya no está tan pendiente que todo esté en su lugar porque esto es una lucha titánica mostrando, insinuando, haciendo y al final todo como lo mismo, sin lograr aprendizajes, entonces uno dice si valdrá la pena?, y entonces me tranquilizo, empiezo a ver las cosas normales..., que los muchachos aprendan cuando la vida o en otra parte se los enseñen porque aquí no pudimos y me desestreso como dicen ellos” Dora.

Aunque se evidencia deseo de cambio, hay un gran miedo a proponer y a asumir los retos que implica el cambio, de ahí que se hable tímidamente de algunas alternativas que deben partir de los intereses, saberes y experiencias de las(os) estudiantes, es decir, fundamentadas en la posibilidad dialógica y participativa, sin embargo, siempre se reconoce que en la vida diaria escolar esto no se da, en gran medida por la vigencia de unas estructuras administrativas y académicas que concentran el poder en las(os) adultas(os) porque pese a que quieren establecer nuevas posibilidades comunicativas, temen ceder la palabra a los(as) estudiantes y ampliar los espacios de actuación, en algunos casos por un interés puramente coercitivo y en otros, por el temor que se deriva de la asociación de vulnerabilidad con niñez y juventud como se ha hecho a lo largo de la historia:

“Lo que yo veo es que algunos maestros si se mueren por mandar y les exigen a los estudiantes todo como a ellos les parece porque se mueren de miedo que les vayan a salir adelante a ellos; pero en mi caso por ejemplo, uno como mamá y como maestra quisiera dar más libertad y tener más en cuenta los gustos y deseos de los niños y los jóvenes, no estarles diciendo tanto que deben hacer o cómo se deben comportar como si ellos fueran tontos, pero es que ahora hay tantos peligros y uno los ve tan frágiles que no puede resistirse a protegerlos hasta que estén más grandecitos, aprendan y se defiendan por si solos” Beatriz.

Las(os) adultas(os) quieren esconder su vulnerabilidad y lo hacen a través de la absolutización de la palabra, una palabra que pretende ser la única verdad, acompañada siempre de temor a admitir la palabra del otro(a), en este caso, la del sujeto niño(a) o joven. Es claro que su sentido de la autoridad no permite considerar la necesidad de distribuir el poder entre quienes interactúan en el escenario escolar; un poder que bien puede reflejarse en la posesión de la palabra y en la posibilidad de participar en la toma de decisiones en asuntos que son de interés común.

La noción de autoridad esbozada en el párrafo anterior, entra en contraste con los planteamientos de Van Manen (1998, p. 84) cuando manifiesta que “el adulto que es sensible a la vulnerabilidad o a la necesidad del niño, experimenta una extraña sensación: la verdadera autoridad en este encuentro está en el niño y no en el adulto. Podríamos decir que la presencia del niño se convierte para el adulto en la experiencia de enfrentarse con una exigencia de su receptividad pedagógica. Por tanto, la debilidad del niño se convierte en una curiosa fuerza sobre el adulto. Por consiguiente, en varios

sentidos la autoridad pedagógica la concede el niño, y se produce en un encuentro que el adulto experimenta a través de la responsabilidad que tiene ante el niño”.

Es muy distinto sensibilizarse y constituirse en acompañante responsable de las(os) niñas(os) o las(os) jóvenes, reconociéndolas(os) como sujetas(os) activas(os), pensantes, actuantes y capaces de responder por los asuntos que estén a su alcance, que responsabilizarse de ellas(os) desde un sentimiento de de minoría o minusvalía que no sólo afecta el autoconcepto sino que también inhibe sus actuaciones y deja huellas para largo rato porque según Taylor (1997, p. 302) “la identidad puede formarse o malformarse en el curso de nuestros contactos con los otros significativos” y en esto, la institución educativa como instancia socializadora tiene una función de primer orden.

En uno y otro caso, la presencia adulta tiene connotaciones muy diferentes en la construcción de la identidad, en la disposición al cuidado de si y en el ejercicio de la responsabilidad. En el primero, estas construcciones se verán favorecidas porque “no resulta sorprendente que en la cultura de la autenticidad, las relaciones sociales sean vistas como los lugares clave del autodescubrimiento y la autodefinition” (Taylor, 1997, p. 303). Nunca sobraré la presencia adulta que inspire seguridad en las incertidumbres del camino, que tienda la mano para ayudar a levantar después de las caídas exploratorias o dirija la mirada como aliento a alzar la propia en el intento por expandir la libertad.

Cosa muy diferente sucede cuando se tiene que soportar una presencia adulta que subvalora y minimiza, que recrimina y muestra caminos haciendo notar en cada paso la incapacidad para avanzar sin su apoyo o que sin decirlo abiertamente, deja latente la sensación de no ser nadie y todo estar perdido si no hay unas(os) otras(os), en este caso maestras(os) que se hagan cargo. Todo ello contribuye a la constitución de generaciones en gran medida carentes de identidad, porque la identidad y el reconocimiento están profundamente conectados y los problemas que en torno a ellos se presenten terminan constituyéndose en factores que influyen en que los individuos y

grupos sociales reflejen una pobre comprensión de sí mismos, lo que a su vez traduce en prácticas poco responsables.

Es por eso que el ejercicio transmisionista de unos conocimientos y “la disposición en serie de las actividades sucesivas que permite toda una fiscalización de la duración por el poder: posibilidad de un control detallado y de una intervención puntual (de diferenciación, de corrección, de depuración, de eliminación) en cada momento del tiempo “(Foucault, 1984, p. 164) educativo, se hace mucho más visible cuando el acompañamiento de las(os) maestras(os) lleva implícita la connotación de ser las(os) responsables de la vida y actuación de las(os) niñas(os) y las(os) jóvenes, como si se tratara del pastor que tiene que velar por la integridad de sus ovejas y llevarlas sanas y salvas a un mismo lugar y de manera bastante aconductada:

“Que los alumnos se sientan bien con uno, que los mensajes o la clase que uno les transmite ellos la van a asimilar” Tatiana

Transmisión y asimilación son dos expresiones que denotan la poca opción que tienen las(os) estudiantes de participar, de hacer y exponer sus relatos y llenar de vida sus experiencias, de ir construyendo activamente sus identidades, que es en última instancia lo que permite la apropiación del mundo de la vida.

El no reconocer al sujeto niño(a) o joven como interlocutor válido(a) lleva así mismo a reducir el papel de las(os) educadoras(es) a ejercer vigilancia y control para garantizar que los comportamientos y las interacciones se den tal como han sido predeterminadas. Se asiste a una visión estática de la educación, contraria a la concepción Arendtiana, que cita Bárcena: “La educación como posibilidad siempre intacta de un nuevo comienzo, se constituye radicalmente como una acción ética. Una ética que no cabe ya reducir al comportamiento” (Bárcena Mélich, 2000, p.72)

“Y que tengas que estar físicamente vigilando, ni siquiera acompañando, es bregando a que no se maten” Patricia

Lamentablemente, la escuela sigue siendo uno de los escenarios donde más se concentra el poder en unas(os) pocas(os) personas – las(os) maestras(os)- sin que se haya podido entender que “en las relaciones humanas, sean cuales fueren – ya se trate de comunicar verbalmente, como lo hacemos ahora, o de relaciones amorosas, institucionales o económicas – el poder está siempre presente” Foucault, (1999. p 405), y que para configurar buenos espacios de interacción entre quienes comparten en la institución educativa, se hace necesaria la distribución de éste. En otras palabras, el poder no es negativo per-se, pero su concentración en unas cuantas personas privilegiadas si resulta bastante dañino y obstaculizador del desarrollo humano y educativo porque esto lleva a la dominación, lo que significa que el más débil escasamente puede hablar o lo que es más grave aún, pocas veces será escuchado, como lo muestran los textos siguientes:

“Los muchachos a veces solicitan espacios de participación, pero cuando se les dan, esto se convierte en un desorden y generalmente tenemos que intervenir los profesores para que todo vuelva a la normalidad”. Diana

“No debería existir la necesidad de llegar al regaño, de llegar a la anotación, de llegar a la suspensión, pero es que se hace, se tiene que llegar, no hay otro mecanismo” Gonzalo

Las(os) educadoras(es) identifican la impotencia que viven diariamente y manifiestan el sufrimiento que les produce no poder acercar la teoría y la práctica y aunque exista la conciencia de esta escisión, no se asume una posición frente a lo que se piensa y se cae preferiblemente en “acomodarse”, seguir la corriente y adaptarse a las condiciones y los estilos educativos tradicionales. Así mismo se opta por la “neutralidad”, perspectiva propia de la modernidad, que por lo demás no obedece a convicciones profundas, sino

a cierta desesperanza o crisis de sentido que marca la existencia de las personas. De ahí una tendencia generalizada al conformismo con lo establecido, es decir, continuar asumiendo la dominación acompañada de una idea de responsabilidad carente de sentido ético, porque como bien lo manifiesta el educador en el texto expuesto a continuación, la responsabilidad se sufre porque se asume como una carga más:

“¡Ay juemadre!, todo lo que me enseñaron en la universidad y uno aquí haciendo todo lo contrario, todo lo contrario, que pereza y uno se siente impotente e indignado con uno mismo, pero si tengo la responsabilidad, no hay otra alternativa”. Juan

La responsabilidad, así mirada, contradice su sentido más bello que es constituirse como respuesta a las necesidades, las inquietudes, las demandas propias y del(a) otro(a), lo que implica dar, recibir, acompañarse y construir cooperadamente espacios de participación, desde la perspectiva de encuentro, de cruce de mundos posibles. Sin embargo, es mucho más frecuente encontrar que las(os) educadoras(es) asuman la perspectiva protagónica en la que sutilmente se encierran el interés de prescribir, controlar, disponer y aportar desde su propia lógica y el saber elaborado que poco considera los conocimientos emergentes de las culturas infantiles y juveniles:

“Que los muchachos estén dispuestos; dispuestos a aprender porque eso si es una piedra en el zapato” Janeth

Es evidente la incapacidad de las(os) educadoras(es) para asumirse como sujetas(os) en formación y desarrollo, lo mismo que el desconocimiento de las posibilidades de aprendizaje que podrían derivar de su encuentro cotidiano con las(os) estudiantes. Esta mirada en una sola vía de las fuentes del aprendizaje junto a la arrogancia de sentirse terminadas(os), frena y marca territorio en las relaciones con las(os) niñas(os) y jóvenes, además, dificulta el encuentro y lo ubica en una perspectiva asimétrica.

3.1.4. Ambición de ambientes ideales -Silencio absoluto, ausencia de conflictos, espacios amplios- que obstaculiza la construcción de ambientes posibles.

“El gran problema que afecta a las organizaciones ante el ambiente es la incertidumbre. Incertidumbre que no está tanto en el ambiente como en la interpretación que la organización hace de su contenido y significado”

Miguel Angel Santos

Aunque siempre se ha creído que el sueño y la utopía movilizan el pensamiento, cierran brechas y abren posibilidades de acción, curiosamente en este caso el ideal de las(os) maestras(os) - estudiantes silenciosos, institución sin conflicto y condiciones físicas de pleno confort-, es tan distante y desconocedor de la realidad que en lugar de dinamizar, lo que hace es obstaculizar y convertirse en justificación de la falta de acción o dilación de los cambios substanciales que se requieren en la institución educativa para lograr los ambientes saludables, a los que hace referencia la estrategia “Escuelas Saludables del municipio de Medellín”.

“Me molesta el ruido, la bulla, los gritos y las carreras por los corredores y no sólo eso, hay algunos salones que parece que estuvieran en recreo a toda hora. Esto es muy perjudicial porque uno está dictando una clase de un tema que requiere absoluto silencio para concentrarse porque si no, no van a entender nada y con esa bulla hasta uno como profesor se desconcentra y hasta ahí llegó”. Gloria Lucía.

“ En cuanto al silencio y la atención al profesor, yo si envidio los colegios de monjas, allá la cosa es muy distinta o estudia o estudia, no es como aquí que se les tienen tantas

consideraciones a los estudiantes y así es muy difícil lograr un buen ambiente” Andrés.

Sin desconocer que el silencio y la atención en alguien que habla o explica una temática son factores que pueden contribuir a la comprensión y aprendizaje de la misma, la perspectiva de las(os) profesoras(es) en este sentido, es reduccionista y generalizante. Por un lado no se puede garantizar que quien permanece callada(o) o en posición atenta en eventos trasmisionistas como suelen ser las clases en las que se “dictan temas”, como bien lo afirma la profesora, esté pasando por los procesos de asimilación, desequilibrio y acomodación que implica el aprendizaje según Piaget. De otro lado, la concepción es generalizante e igualmente reduccionista al pensar que en todos los colegios de religiosas se evidencian los comportamientos descritos, y que el miedo y la presión aporten al aprendizaje y a la configuración de ambientes educativos más saludables.

La tendencia, bastante generalizada en el ámbito educativo, de buscar culpables cuando los procesos no funcionan, es evidente en el momento de analizar las condiciones del ambiente. En este caso, aparecen inmediatamente expresiones que ubican en el comportamiento de las(os) estudiantes, en el compromiso de las comunidades y en las condiciones locativas las razones que hacen poco saludable el ambiente, pero no aparece por ningún lado el reconocimiento de lo que ha dejado de hacer la institución educativa o lo que no ha hecho cada una(o) de las(os) educadoras(es) en función de cualificar el ambiente, pese a las condiciones adversas con las que se cuenta.

“El ambiente oficial es un ambiente difícil, las comunidades, los grupos son muy numerosos, los espacios son muy estrechos, las comunidades no son suficientemente comprometidas con el acompañamiento de los hijos, con la responsabilidad escolar, con todo lo que implica estar en una institución, y eso cansa y desmotiva” Ancizar

“Yo siento que el nivel de escucha está muy difícil, entonces para mí no es saludable no poder escuchar a los niños cuando ellos me ponen una queja, me hacen una pregunta, entonces si yo ni siquiera te escucho, me puedes estar diciendo que te lastimaste un dedo, que te está doliendo el estómago y yo no te entiendo, porque es tanto el ruido que yo no me doy por enterada”. Paula

Quedarse en las manifestaciones del problema – ruido, gritos, desorden, carreras a destiempo, falta de escucha- y no ahondar en las razones que las están provocando es otra de las situaciones que aparece en los textos analizados. En este caso, es común escuchar de parte de las(os) educadoras(es) su alusión a comportamientos cotidianos y bastante repetitivos de las(os) estudiantes que están deteriorando el ambiente, y apenas tímidamente se empieza a notar la preocupación por indagar si éstos son consecuencia de problemas didácticos y metodológicos, del desconocimiento que tiene la escuela de la condición infantil y juvenil, del apego a concepciones de educación centradas en la obediencia y el adoctrinamiento y del vicio frecuente de marcar exigencias para otras(os), que muchas veces ni siquiera se está en condiciones de asumir de manera personal, como lo plantean las profesoras:

“ Es muy charro, muchos compañeros quieren que los muchachos sean ángeles, que estén todo el tiempo callados, sin moverse y se les olvida el desorden y el irrespeto que se ve en las reuniones o encuentros de maestros donde todo el mundo habla y hace cosas mientras los directivos están hablando y explicando alguna cosa”. Sofía.

“Estar en un ambiente sano, buenas relaciones de convivencia, que más?.....sí totalmente en paz, totalmente vivir en paz, y como en armonía, muy dispuestos...” Marina

“Uno tiene que ser más consciente, los estudiantes necesitan quemar energía, por eso no los puede tener a toda hora quietos y mucho más si las clases son bien aburridoras y sólo con la metodología T T L, ja, ja ... tiza, tablero y lengua”. Gloria.

El interés por escenarios educativos ideales también se relaciona con una concepción de sujeto niño(a) o joven “ordenado”, disciplinado, aconductado o capaz de someterse a la voluntad adulta, es decir, “en orden de batalla, en un alineamiento, una inmovilidad y un silencio absolutos” (Foucault 1984 p. 182), que faciliten escuchar la voz de quien prescribe lo que hay que hacer y leer el sinnúmero de prohibiciones que configuran el escenario escolar, en su más elemental tarea de transmitir conocimientos y perpetuar la cultura. Mientras tanto, la vida de las(os) estudiantes, mediada por el juego, la inquietud o la energía, es denominada “ruido”, “desorden”. Es permanente el deseo de silencio, como si la escuela tuviera aún como imperativo dar continuidad a los principios que la originaron y que están vinculados con el direccionamiento de la conducta, tal como lo menciona Foucault ; de ahí que tenga sentido la expresión de Chomsky (2007, p. 24) al referirse a “las escuelas como centros de adoctrinamiento y obediencia impuesta. Lejos de favorecer el pensamiento independiente, la escuela a lo largo de la historia, no ha dejado de interpretar un papel institucional dentro de un sistema de control y coerción”.

“Un ambiente donde haya escucha, donde se pueda trabajar en una forma casi individualizada, que vos podás estar pendiente del proceso de cada muchacho, pero que nada te interfiera”. Carmen

“Un ambiente tranquilo, donde todos estén dedicados a lo que deben hacer, que no haya peleas (...) y que uno no tenga que estarles rogando que estudien”. Ariel.

De otro lado, es significativa la manera como se recalca la precariedad de los espacios físicos, especialmente lo relacionado con la estrechez y la necesidad u obligación de realizar las actividades escolares allí; pero no queda claro el interés de las(os) educadoras(es) por ampliar dichos espacios con el uso complementario de otros escenarios de la institución, el barrio o la ciudad. Tampoco se evidencia la gestión personal o institucional para hacer estos lugares más cercanos, atractivos y/o amigables a las(os) niñas(os) y jóvenes por estar mientras tanto, dedicadas(os) a críticas, que por lo reiterativas van perdiendo su fuerza:

“Es muy fácil para el gobierno obligarlo a uno a meter 45 o 50 muchachos en un salón, pero otra cosa es todo lo que a uno le toca vivir allí, usted ni se imagina” Margarita.

Sin negar la importancia de las condiciones externas en el desarrollo de los procesos educativos y su influencia en el aprendizaje, se hace muy notoria la tendencia a sobrevalorar el impacto de lo negativo o de los factores carentes en lo relacionado con el componente físico del ambiente. Así mismo, se nota un cierto estatismo por parte de las(es) educadoras(es), que según sus textos, quisieran justificar con la nostalgia o el lamento de no disponer de las condiciones ideales, que no sólo facilitarían los procesos educativos sino que harían los ambientes más saludables.

Centrar la atención en lo que no se tiene en las instituciones educativas y muy probablemente nunca se va a tener, como son aulas espaciosas, pocos estudiantes por grupo, niñas(os) y jóvenes sumisos(as), además, totalmente interesadas(os) por el estudio, es negar que los ambientes se crean, se adecuan y se hacen saludables en la medida en que se llenen de vida con la interacción entusiasta y constructiva de quienes los habitan y configuran:

“Estudiantes y maestros que trabajan y estudian con entusiasmo, que reconocen las limitaciones pero que se unen para crear alternativas y tener mejores relaciones y lugares más limpios, llenos de jardín y vida (...) eso es una belleza, eso es salud”
Gloria Lucía.

Finalmente, es importante pensar que más que una serie de requisitos, condiciones o predeterminantes, para ser y significar en la vida de las(os) otras(os) que llegan y permanecen por largo tiempo en la escuela, lo que se requiere es una cierta sensibilidad pedagógica respecto a las(os) estudiantes, que permita un mayor acercamiento a sus antecedentes, a sus historias personales, a sus potencialidades, a sus debilidades y a las circunstancias particulares en que han transcurrido sus vidas. Más que estar criticando lo que se tiene o dejar de actuar por estar soñando en imposibles como “ausencia de copia subrepticia, ausencia de ruido, ausencia de charla, ausencia de disipación”(Foucault, 1984. p. 204), lo que se requiere es una gran creatividad y compromiso para identificar, recuperar y potenciar lo que se tiene tanto en el plano físico como psicosocial, consecuente con lo planteado por la profesora Esperanza:

“ A mi me parece que los maestros por estar criticando todo, dejamos de ver cosas maravillosas que podríamos hacer con los estudiantes para crear ambientes educativos saludables donde todos pudiéramos ser más felices, o por lo menos ese es mi sueño”. Gladys

3.1.5. La expresión de sentimientos, factor esencial en el ambiente saludable.

“Sentir es estar implicado en algo”

Agnes Heller

Retomando el anterior pensamiento de Heller, resulta relativamente sencillo y de mucho valor, asociar sentimientos con pertenencia o implicación, reconocimiento y salud. Cuando el ambiente escolar está constituido de tal manera que las personas que interactúan –niñas(os), jóvenes, educadoras(es)- se sienten con libertad para expresar tanto el amor como el desamor, la alegría como la tristeza, el entusiasmo como el desánimo y la indignación como el aprecio, considerando que no son seres planos ni lineales que sienten siempre de la misma manera, es porque se sienten pertenecientes a ese grupo social y en consecuencia, lo que allí sucede las afecta y a la vez es afectado por su propia manera de ser y actuar.

Es claro entonces, que la posibilidad de expresar lo que se siente, además de contribuir al reconocimiento de sí y de las(os) otras(os), como sujetos que forman un todo denominado en este caso comunidad educativa, genera pertenencias y contribuye a la construcción y conservación de la salud en la medida en que evita malos entendidos o en caso de presentarse, que puedan ser aclarados; así mismo, desestimula la configuración de niveles perjudiciales de estrés por la acumulación de sentimientos callados en el interior de cada individuo y sobre todo, genera espacios más propicios para “ser” en relación:

“Si yo le expreso a los muchachos amor, ellos me dan amor y ellos también van a reflejar amor y van a recibir amor, la enseñanza de la parte conceptual, viene después de que tú tienes una buena relación con el muchacho, una buena... buen empate, carisma, y esas cosas que a muchos maestros nos faltan.” Diana

*“Aquí los muchachos son muy cariñosos, y muy afectuosos y aquí la relación de los muchachos es buena...ellos expresan con facilidad lo que sienten aunque hay que reconocer que eso les causa muchos problemas con algunos profesores que todavía no entienden y que les parece que lo válido es la obediencia”
David.*

Aunque todavía la escuela no se ha dispuesto, como debería hacerlo, a escuchar las voces y a percibir los sentimientos de las(os) estudiantes como un insumo básico para la toma de decisiones en lo referente a la creación de condiciones de interacción y desarrollo saludables, no se puede desconocer que el sólo hecho de esto ser nombrado como un requerimiento por parte de algunas(os) docentes es ya un avance significativo del que da cuenta este estudio a través de textos como los siguientes:

“Si afecta, porque uno no abarca a mirar sesenta problemas, por ejemplo yo con mucho tiempo, yo..., ¿sabe yo que miro?, los ojos de las personas y yo casi siempre doy en el punto clave..., que te pasa? y ahí mismo: me pasa esto, no quiero esto, es que tengo problemas, no almorcé, me gusta esto o aquello, tengo rabia porque.... Si, inclusive una vez tuvimos un cartel allá para que se desahogaran...” Patricia

“...y que mis compañeros, incluyéndome yo, fueran maestros ciruela, que fueran maestros alegres, dispuestos, querendones, más activos, no preocupados por un horario, sino que trabajen como con amor y que vean en esos niños como sus hijos, que los dejen expresarse.....y que más?.....es que lo otro me da miedo decirlo.....que tengamos unos directivos (voy a hablar en general) que tengamos unos directivos más sanos,

saludablemente también, (...) y eso afecta mucho a los niños, porque vos venís bravo, venís con problemas y empiezas a gritar los niños, hay compañeros que gritan a los niños y eso a mí me enerva” David.

“Yo invitaría a los maestros a que jueguen un poco más, a que el espíritu lúdico, la actitud lúdica que debe tener el maestro, la dejen salir, porque nosotros como adultos nos encasillamos en la parte racional, cierto, le ponemos mucha lógica a todo, y la otra parte.....Digamos la otra parte, la parte de niño que tenemos por dentro, esa no la dejamos salir por el miedo al qué dirán, porque las instituciones, Prof., nos encasillan también”. Paricia.

Permitir la expresión de los sentimientos en el escenario escolar, o por lo menos tener la conciencia que esto debe hacerse, como es el caso de los anteriores educadores, es reconocer que “existen diferencias que marcan la diferencia” como dice Van Manen (1998, p. 43), y que los atributos, educativo y saludable, que se le otorgan a los ambientes necesariamente están asociados a indicadores como: confianza para expresarse, atención en diferentes momentos en los que se hacen explícitas las necesidades, los logros y/o los impedimentos y aportes en la construcción que cada una(o) viene haciendo en ese espacio particular de desarrollo, pese a disparidad en las maneras de sentir, valorar y manifestar:

“Yo creo que la salud, yo la definiría como alegría, como un cierto estado, estado de tranquilidad desde el ser humano, sí uno esta saludable...eh... puede acceder a cosas, pues, si voz estas saludable, podés compartir con los otros, podés realizar un buen trabajo donde estés, si voz estas saludable, podés reír

más fácilmente y permitir que los estudiantes también lo hagan espontáneamente”. Antonio

La alusión explícita al valor de la risa, como manifestación de estados emocionales de placidez, alegría, tranquilidad, diversión y logro, entre otros, tan coartada en la escuela y tan relegada a momentos exclusivos por considerársele sinónimo de superficialidad, charlatanería o poco seriedad en el trabajo académico, demuestra el interés de algunas(os) docentes por humanizar la acción educativa y por resaltar la carga de emocionalidad que tanto se ha desconocido con la pretensión absurda de hacer más objetivos los procesos educativos.

Afortunadamente esas ideas fundacionales de la escuela tradicional, referidas a que la letra con sangre entra o que el triunfo académico sólo puede lograrse con sudor y lágrimas, empiezan a desmoronarse a través de concepciones más abiertas y divertidas del trabajo académico en las que aparecen la risa, el juego y el tacto como elementos importantes a considerar:

“... porque ellos buscan en el profesor no tanto el educador sino como un padre o madre inclusive, porque ellos se encuentran muy solos, sin mamá muchas veces y entonces ellos buscan en uno esa parte afectiva, alguien que escuche sus dificultades o alguien a quien expresarle su amor, alguien que se interese y disfrute con lo de ellos” Angela.

“(…), me ha parecido a mí que uno no tiene que ser el más duro en conocimiento.....sino que yo creo que uno como persona, uno tiene que saber estar en todos los ambientes; hablando pues del ambiente, cierto, porque uno puede ser un PH, un magíster en cualquier cosa, pero, como persona no sabe llegar a las

personas, no se arrima, no se ríe, no conversa, bueno, no hace buen ambiente”.

Así como la risa, el tacto es otro elemento saludable que empieza a incursionar en el escenario escolar, cosa que es bastante significativa si se considera que “tocar a una persona puede ser más significativo que mil palabras” (Van Manen, 1998, p. 153) porque en ese ejercicio físico, provocado con el roce de dos pieles, se hace manifiesto el reconocimiento de una(o) otra(o) y la objetivación social de una relación visibilizada por el encuentro táctil, a partir del cual ya no es posible referirse de manera aislada al que toca y al que es tocado.

Acercamientos como estos, mediados por la palabra cariñosa y acogedora o por el apretón de manos, la palmadita en la espalda o el abrazo desprevenido se constituyen en objetivaciones sociales de otras maneras de ser maestra(o) y estudiante y de establecer relaciones pedagógicas, que en última instancia lo que hacen es contribuir a la formación de los sentimientos orientativos a los que hace alusión Agnes Heller y que el texto de la educadora refleja con precisión:

“Si no enseñamos a sonreír y a tocarnos con ternura es muy difícil que los estudiantes lo hagan, sobre todo con la carga de violencia que ya traen” Doris.

Según Heller (2004, p. 109), “Son las objetivaciones sociales las que modelan y guían totalmente los sentimientos orientativos”, como la ternura, el tacto, la compasión, la solidaridad, siendo precisamente la escuela uno de los escenarios más llamados a este tipo de construcciones, máxime si se considera que “no es posible desarrollar ningún tipo de sentimientos orientativos sin adquirir experiencia, acumular conocimiento previo” (Heller, 2004, p. 110).

“ Qué lástima que a la mayoría de los profesores sólo les importe dictar las clases, calificar y ya, y tantos estudiantes necesitados de una sonrisa o un acto cualquiera de ternura... y eso no quita que uno sea estricto en el rendimiento, pero tenemos que ser más humanos, ponerle un brazo por el hombro a un estudiante, eso le demuestra que para uno es importante, que el cuenta, qué nos interesa y con eso tan simple, el también aprende a tratar con sus compañeros distinto, sin tanta palabrota”

Como lo afirma Heller (2004, p. 114), el tacto es “un sentimiento muy importante. Exige éste mucha experiencia previa (no hallamos niños pequeños dotados de tacto considerable) pero sólo puede desarrollarse cuando nuestra acción en una situación dada no nos viene totalmente prescrita”; de ahí la necesidad que resaltan algunos educadores(as) de no hablar tanto sino más bien dar testimonio o ser consecuentes entre el discurso y la acción en la experiencia cotidiana:

Bueno, yo creo que como profesor, hermano, tengo que ser como el ejemplo, cierto? o ser coherente, yo creo que es lo más difícil, ser coherente con lo que uno pregona. En la medida en que todo profesor esté tranquilo, en esa medida yo voy a poder reflejar a mis alumnos la idea que yo le quiero vender a ellos ¿cierto?, (...), porque no tiene sentido, por ejemplo; uno pregonar salud, pregonar alegría, felicidad, ternura y si todas las cuestiones que nosotros manejamos, si interiormente vos no las sentís.....Entonces sería como Ah....Poner la cara que no tienes....Me parece que sería como fingir de cierta manera y así es muy difícil que las cosas cambien” David.

“Mano, yo creo que trabajar la parte humana, primero que todo, a nosotros nos han vendido la idea de que hay que ser primero, bueno, como que primero hay que ser.....Yo si creo en eso”.David

Finalmente, se hace visible un marcado interés por abrir espacios que les permitan a las(os) estudiantes expresarse y participar de los eventos institucionales, no desde el seguimiento acrítico de las prescripciones adultas sino a través de sus propias propuestas, lo cual según estas(os) profesoras(os) aportaría a la creación de un ambiente educativa mucho más rico, acogedor y saludable:

“Bueno, yo diría que teniendo en cuenta, al alumno, que él sea partícipe de la clase, porque de esa manera uno se pone a la par de ellos, uno se equilibra, Ya yo no soy el que tiene la última palabra, si no que los alumnos también tienen buenas ideas, cierto, y como son ellos los que sienten la clase.....Entonces, son ellos son los que pueden proponer; Prof. hagamos esto, mira, porque no hacemos esto.eso haría un ambiente saludable...”David.

3.2. RELACIÓN SALUD- EDUCACIÓN EN LA CONSTITUCIÓN DE AMBIENTES ESCOLARES

*“Quien viene al mundo, construye una casa nueva
Se va y se la deja a otro, éste se la arreglará a su
manera y ninguno acaba nunca de construirla”.*

Goethe

3.2.1. La salud en la escuela asociada a hechos episódicos fundamentados en saberes específicos.

La concepción biologista de la salud, como parte constitutiva del legado cartesiano, permea la institución educativa donde todavía se sigue considerando la salud como un estado ideal, como una expectativa de logro que se ubica en el futuro, como algo que no se tiene sino que es necesario alcanzar o dicho de otra manera, como un estado de equilibrio total, como la ausencia de signos y síntomas físicos y psicológicos, tal como puede leerse en la expresión de la profesora Nubia:

“Que todos estén aliviados, la idea es que no hayan niños enfermos en el aula ni en la escuela”.

Atribuir a la salud una idea de linealidad y homogeneidad que elimina la posibilidad de considerar sano a quien presente alguna afección propia del proceso vital en cualquiera de sus ciclos, es desconocer las características inherentes a lo humano como proceso en permanente desenvolvimiento, es concebir la salud y la enfermedad como entidades separadas, como algo que se tiene o se perdió, pero que no pueden coexistir en la medida en son constitutivas de un todo, que es la vida.

Como consecuencia de esta concepción reduccionista de la salud, se encuentra una marcada tendencia a polarizar, desde el discurso y las prácticas, los términos salud y enfermedad centrando la atención en la búsqueda e implementación de alternativas orientadas a la eliminación o disminución de situaciones consideradas problemáticas como son las adicciones y el embarazo precoz, concebidos como enfermedades que hay que erradicar o episodios que hay que intervenir de manera puntual y no como hechos sociales que es preciso comprender, dada la complejidad de los factores de naturaleza social, económica, cultural y política que los determinan.

“Para atender ese problema de los niños y de las niñas, el problema que hay de sexualidad temprana entonces hay un proyecto de sexualidad” Lucía.

Además, de la concepción moralista de la sexualidad que se deja entrever en el texto anterior y la manera precaria o reduccionista como son analizados los fenómenos sociales a los que se hace alusión, es clara la función instrumental que se le otorga a la educación, al enmarcar en un proyecto constituido por acciones puntuales fenómenos que están determinando la vida de los niños y las niñas.

Lo anterior se traduce en la común asociación de ambientes saludables con la atención a hechos episódicos, que si bien hacen parte de la cotidianidad escolar, la fragmentan y particularizan. De esta manera, la relación salud- educación se reduce a eventos específicos o a acciones puntuales como la vacunación, las campañas de higiene oral o las charlas, películas u otras actividades afines, generalmente no programadas en el cronograma escolar, realizadas por el personal de salud que llega ocasionalmente a la institución, a las que no se les hace ningún seguimiento y por tanto, tienen poco impacto, tal como lo ilustra el siguiente texto:

“Nosotros aquí les presentábamos películas sobre el reciclaje, después les presentamos una sobre enfermedades que se producían por los microbios.” Juliana

Este vínculo débil entre los sectores de la salud y educativo, evidente en la realización de acciones programadas en el primero e implementadas en el segundo, en las que se desconocen las condiciones de interdisciplinariedad e intersectorialidad que deben caracterizar a toda acción orientada a la promoción de la salud, da pie para que la labor educativa se centre en la transmisión de información propia de un saber especializado

que excluye en gran medida las experiencias y los intereses prácticos y existenciales de las(os) actoras(es) educativos(as).

En consecuencia con lo anterior, habría que pensar que “si bien es cierto que todas las decisiones prácticas del hombre dependen de su conocimiento general, la aplicación concreta de ese conocimiento presenta una dificultad específica. Es cuestión de discernimiento (y no de enseñanza aprendizaje) el reconocer la conveniencia de la aplicación de una regla general a una situación dada” (Gadamer 2001 p. 29), es decir, que más allá de la información que se pueda haber compartido con las(os) niñas(os) y jóvenes, todavía no es evidente la acción comprometida de las(os) educadoras(es) y de las(os) funcionarias(os) de salud para acompañarlas(os) en la creación de ambientes interactivos favorables a la construcción de hábitos y al desarrollo de prácticas cotidianas saludables, que logren superar la mera institucionalidad de ambos sectores.

Estas orientaciones educativas han ido profundizando la brecha entre el conocimiento teórico y su aplicación práctica, lo que indica que predomina una relación poco coherente entre lo que se sabe y lo que en última instancia se hace:

“Educador es el que a mí me enseña, que me debo bañar, que yo me debo asear las manos constantemente, eso a mí me lo da la educación pero es una práctica de salud. Cuando vas donde el médico y a vos el médico te dice que tenés que lavarte muy bien las partes genitales, los oídos, que no te metas cosas al oído...”

Marta

Lamentablemente para muchas(os) educadoras(es), trabajar por la creación y/o fortalecimiento de los ambientes saludables significa impartir reglas de higiene y normas de comportamiento, sin darse cuenta que con ello están desconociendo saberes previos de las(os) estudiantes y sus comunidades, además, están disociando las

posibilidades de complementariedad que se dan entre el sentido común y el saber elaborado.

Cuando en los procesos educativos se le atribuye mucho valor a la transmisión del deber ser y el deber hacer, se corre el riesgo de perder de vista que el carácter de fórmula o prescripción del conocimiento no garantiza su aplicación ,es por eso, que el hecho de desconocer el razonamiento y las experiencias de los sujetos limita las posibilidades de desarrollar mayor capacidad para la toma de decisiones libres y más constructivas acerca de comportamientos que favorecen la salud, si se tiene en cuenta que “cuanto más racionales son las formas de organización de la vida, tanto menos se practica y se enseña el uso individual del sentido común” (Gadamer, 2001. p. 30):

“ Me preocupa que mientras más se les dice y así se hagan muchas campañas y todo sobre la prácticas de vida saludables, uno cree que ya aprendieron, pero no, al tiempito está el mismo basurero en el patio y el desorden también, las peleas ...”

Cristina

Es claro que las campañas y otros eventos aislados que se desarrollan en la institución educativa, producto de una visión reduccionista de la salud enfermedad, generalmente no cuentan con el tiempo ni las condiciones requeridas para provocar reflexión y acción integradoras conducentes a la construcción de ambientes educativos saludables. Es común encontrar en las instituciones ciertos trabajos orientados a abordar aspectos como los estilos de vida desde el modelamiento conductual, el ambiente desde una perspectiva ecologista y la resolución de conflictos desde la invisibilización de los mismos a ciertos grupos de actores, como se aprecia en este texto:

“Uno espera que de tanto escuchar lo que se debe hacer, estos jóvenes aprendan a tener una vida saludable, a cuidar la naturaleza para que le quede algo a las nuevas generaciones”

Norman

“Yo creo que la drogadicción y el problema de las prepago no se le debería esconder a los estudiantes, pues si estos son problemas de los que ellos se están dando en los grupos, ellos mismos deberían tener la oportunidad de participar en la búsqueda de soluciones, me refiero a que no lo resuelvan sólo en rectoría o en sala de profesores” Hernán

Celebraciones como el día del árbol, día de la tierra, algunas prescripciones sobre el cuidado del ambiente, una que otra actividad de integración en los grupos y los talleres promovidos desde el sector de la salud, desarrollados como acontecimientos episódicos, no son suficientes para vincular a los diferentes miembros de la comunidad educativa en la creación de ambientes educativos saludables, que trasciendan la idea de los llamados “estilos de vida saludables”, que no son otra cosa que la materialización del discurso del capitalismo, orientado a la reducción de los costos de la enfermedad, que encuentran asidero en las teorías del conductismo como una manera de ejercer el control social.

Pese a los múltiples esfuerzos que desde la institución educativa o desde el sector salud se realizan, los resultados en términos de las condiciones del ambiente no son satisfactorios por la manera episódica y desintegrada en que se realizan las acciones, como si se tratara de acontecimientos al margen de las condiciones culturales, la biografía personal y la trayectoria institucional, factores asociados a otros determinantes como son la genética, el comportamiento, los elementos físicos, inscritos todos ellos en la especificidad social, si se considera con Santos, (200, p. 35) que “la realidad no está desmembrada en partes inconexas, autónomas, disgregadas. No es posible separar en la

realidad los componentes de un tipo y otro, desgajarlos del tronco común, sin que pierdan su sentido”.

“No sé decir cómo sería porque no sé la estrategia, pero lo que si digo es que no puede ser como lo estamos haciendo, las actividades están muy aisladas, hace falta más integración entre todos los proyectos que aportan a la salud y al bienestar de todos, o sea, si se trata de educación sexual, hay que trabajar identidad, autovaloración, autocuidado en general, proyecto de vida, relaciones entre géneros, responsabilidad y hasta cosas económicas”. Berta

“Hasta que no veamos la institución educativa como una cosa completa seguiremos desgastándonos en activitis desde todos los frentes, pero eso es muy difícil de entender” Natalia.

“En la institución se hacen muchas cosas buscando la salud y el bienestar en general pero los resultados no se ven como uno quisiera, la cosas se hacen como por partes”. Luisa

3.2.2. Límites fuertemente establecidos entre los Sectores Educativo y de la Salud.

“Quieren que seamos toderos
¡Qué irrespeto con el magisterio!”
Beatriz

La manera desagregada en que ha sido concebido el ser humano por las disciplinas que se ocupan de estudiarlo, ha llevado a que las(os) profesionales que se forman en estos campos específicos del conocimiento lo asuman, no como un todo, sino como un

ser constituido por partes o componentes, que cumple funciones y tiene desempeños, que a su vez, son vistos de manera fragmentada.

De lo anterior se desprende la idea reduccionista que asocia la educación con escolaridad, es decir, procesos orientados a la obtención y acumulación de contenidos, a una preparación previa para desempeños futuros y a la asunción de los roles específicos de maestro y estudiante, que se llevan a cabo en contextos especialmente dispuestos para ello. Igual sucede con la salud como disciplina relacionada con condiciones de salud y enfermedad con las que tienen que ver unas(os) profesionales específicamente formados para ello:

“No es que uno tenga mala voluntad, pero yo siempre he pensado que los maestros tenemos que hacer lo de nosotros sabemos, enseñar, y que los de la salud se encarguen de lo suyo porque así como están las cosas uno no alcanza a desarrollar ni la mitad de los programas” Paula.

“Yo si creo que zapatero a su zapato como el dicho popular, yo no entiendo por qué los maestros tenemos que estar pendientes del refrigerio, de la desparasitación y otras cosas de odontología por ejemplo” Luisa

Pensar así, ha hecho que la educación sea asunto de maestras(os) y la salud de médicas(os), enfermeras(os), odontólogas(os), psicólogas(os) y nutricionistas, y que las acciones realizadas por unas(os) y otras(os) en el campo que no ha sido específicamente el de su formación y encargo misional, se conciba como atropello, recarga laboral, producto del mundo capitalista explotador, jamás como posibilidad de encuentro intersectorial y construcción inter o trasdisciplinar que facilita la creación de ambientes educativos más sanos y en ellos, una acción más integral e integradora en función del desarrollo humano de las(os) niñas(os) y las(os) jóvenes:

“Por eso hay tanto maestro en clínica de reposo, porque en este modelo neoliberal nos toca también hacer de médicos, enfermeras, psicólogos y quien sabe que más.” Carolina

“Nos están achacando, todas las responsabilidades e inclusive las de salud, mejorar el medio ambiente, entonces tenemos que sentarnos y ver qué es lo que nos compete a nosotros, porque tengo entendido que tal como van las cosas todo mundo está mirando en torno a que nosotros tenemos la responsabilidad de construir unas competencias laborales, ocupacionales,..a pesar de ser de las matemáticas, de la lengua castellana, de la biología, es enrutar al muchacho a que desarrolle unas habilidades de tipo laboral, pero si no llega un muchacho aquí contaminado, entonces el proceso de salud, que el muchacho viene con una serie de bloqueos (...)”. David

El solipsismo que ha caracterizado el trabajo en los sectores educativo y de la salud, pese a los esfuerzos de las últimas décadas por construir condiciones de encuentro y trabajo cooperado, se constituye en una de las razones obstaculizadoras a la hora de construir ambientes educativos saludables porque las instituciones educativas, en la mayoría de los casos, se limitan a abrir espacios y a seguir instructivos en cuanto al desarrollo de campañas, talleres u otro tipo de acciones surgidas desde la iniciativa del sector de la salud y éste a su vez, trata de crear metodologías para el desarrollo de los anteriores procesos sin contar con el conocimiento y la experticia que en este sentido le podrían aportar las(os) educadoras(es).

Razones como las anteriormente expuestas, no sólo hacen más dispendiosos, costosos e incomprensibles los procesos sino que también inhiben el desarrollo de sinergias y la vinculación con sentido de pertenencia a las acciones sugeridas e/o implementadas

desde cualquiera de estos dos sectores de desarrollo, como si la salud y la educación se le pudieran atribuir a sectores particulares y no fueran una corresponsabilidad social, que en “el momento actual, reclama, un sujeto intérprete - mediador, es decir: intérprete de las maneras cómo los actores individuales y sociales, en su diario vivir, construyen sus saberes, desarrollan las acciones relacionadas con la promoción de su salud y cuidan su enfermedad; y, mediador estratégico con los poderes científico, político y económico para apoyar la elevación de los niveles de salud y vida” (Granda, 2004, p. 97).

Pese a esta brecha significativa que se evidencia entre los sectores educativos y de la salud en los ambientes escolares, resultan bastante alentadoras las voces de educadoras(es), así sean pocas(os), que por lo menos están pensando de manera diferente y manifiestan su inquietud frente a la necesidad de integrarse, no solamente programática y metodológicamente, sino en la acción cotidiana, si se quiere asumir la responsabilidad de construir ambientes educativos saludables, con todas las implicaciones sociales, económicas y políticas que eso implica. Este es el caso de Damaris:

“ Hasta que no nos sentemos con los médicos, los psicólogos y los odontólogos para analizar las enfermedades más comunes y cómo se podrían evitar o a mirar estrategias que ayuden a la adaptación social, para que los estudiantes y también sus familias puedan vivir en más armonía, yo creo que estamos perdiendo el tiempo, porque para qué saber mucho matemática y estar bien llevado, sin ser capaz de relacionarse con los demás y enfermándose por el estrés, la envidia o el resentimiento; pero usted sabe que para eso se necesita platica, tiempo y voluntad política... pero lo que dicen es que no hay presupuesto, que no se puede sacar tiempo para reuniones y a veces el municipio lo que hace es realizar campañas o hacer programas a la carrera

porque tiene que gastar lo que estaba presupuestado y así es muy difícil”. Luis

Voces similares a la de Damaris, se dejan oír esporádicamente en el escenario escolar sólo que la rutina, y el “acelere” como ellas(os) lo denominan, las esparce fácilmente sin dejar eco que se traduzca en acciones concretas y sobre todo, que dé cuenta del compromiso individual por aportar a la transformación de la realidad.

“...Completamente, salud-escuela, pero, estamos hablando de una escuela saludable, no física. O sea escuela sin salud, catastrófico, y sin educación también. O sea la educación también debe estar ahí, no hay educación. Para qué una educación si vamos a tener hombres reacios, violentos, cochinos, desaseados?, o sea todo esto va pegado, va ligado en salud, escuela y educación. Con escuelas saludables, sí tenemos eso, yo creo que sacamos un individuo, ¡¡perfecto, no!!, pero si un individuo que ya puede afrontar diferentes situaciones en su campo personal, en su campo social y en su campo laboral”.
Marta

“Yo creo que sí hermano, yo partiría de.....pero yo si partiría de la salud, yo diría que, si hay salud entonces uno puede generar opciones de vida y si hay educación hay libertad de pensamiento y otras libertades, que desafortunadamente en la actualidad y en nuestro país no se pueden lograr”. José

CAPÍTULO CUATRO: DISCUSIÓN FINAL

El acercamiento comprensivo a las instituciones educativas, y más concretamente a las(os) educadoras(es), no sólo ha permitido responder los cuestionamientos orientadores de este ejercicio investigativo, sino también traducir el texto socialmente producido por ellas y ellos en el contexto cotidiano de interacción, denominado más puntualmente ambiente escolar.

Al volver ya de manera más holística sobre el sentido, contenido en el texto y analizado de manera más detallada en las dos categorías y las diferentes tendencias que en ellas se consideraron, es posible identificar tres asuntos que vale la pena resaltar en esta discusión final, esperando que de ello se deriven orientaciones importantes o bien para posteriores estudios o para el direccionamiento de políticas, planes, programas o proyectos tanto en el sector educativo como en el de la salud.

4.1. Representación social del ambiente educativo anclada en ideas fundacionales de la escuela.

Considerando con Abric (1994, p.106), que las representaciones sociales permiten una aproximación a la “visión del mundo” que un grupo de personas van configurando, es posible afirmar que la manera como las(os) educadoras(es) conciben el ambiente educativo hoy, está impregnada de las ideas fundacionales que le dieron origen a la escuela varios siglos atrás. Todavía se conservan muchas formas rígidas, cuadrículadas y aquietantes propias del modelo panóptico con el que fue creada la escuela, como consecuencia de representaciones sociales reafirmadas con el paso de la historia, que pareciera que siguen inamovibles, pese al desarrollo de estrategias contemporáneas como es el caso de Escuelas Saludables del municipio de Medellín en las que no sólo se invierte tiempo y esfuerzos sino también muchos recursos de carácter público.

Aunque este conocimiento común, denominado representación social, sobre los ambientes educativos que elabora el colectivo de educadoras(es), es producto de sus interacciones y de las que tienen con el medio circundante, de lo cual se esperarían elaboraciones y configuraciones de carácter dinámico, no sucede tal cosa, muy probablemente porque los procesos de socialización y reconstrucción siguen muy atados a las ideas fundacionales que conciben la escuela como escenario para la transmisión de saberes, disciplinar la voluntad y adoctrinar el espíritu.

Respecto a lo anterior, es fácil identificar el fuerte peso que ha tenido la cultura educativa tradicional y los pocos desplazamientos conceptuales logrados con el correr de los años. Es decir, que permanecen bastante fieles, creencias, opiniones, formas de valorar y costumbres compartidas en épocas pasadas que fueron configurando la memoria colectiva y los elementos identitarios de la escuela desde sus orígenes hasta nuestros días y que pese a la buena voluntad que manifiestan y a los esfuerzos que realizan tanto las(os) educadoras(os) como las(os) profesionales del sector de la salud, no es fácil lograr de manera repentina cambios significativos en las prácticas vitales humanas cuando se “acumulan la carga histórica de significados y valores superpuestos que están o han estado vigentes en algún momento” (Sacristán, 2001, p. 11).

Si se tiene en cuenta, según Castorina (2007, p. 161), que “la familiarización con lo nuevo se lleva a cabo por un proceso constructivo de anclaje y objetivación que garantiza la integración de lo desconocido, en la medida en que es interpretado desde los marcos disponibles”, habría que preguntarse, o más bien, preguntarle a la “Estrategia Escuelas Saludables” qué tanto se indagó por los marcos de referencia que soportan las prácticas cotidianas de la escuela y qué tanto conocimiento previo se tenía de las formas colectivas de concebir y vivir la salud en los ambientes escolares antes de diseñar e implementar las actividades constitutivas de la estrategia, considerando que “la representación no se inscribe en una tabla rasa, sino que siempre encuentra algo que ya había sido pensado, latente o manifiesto” (Jodelet 1984: 490).

De acuerdo a la anterior consideración, “la organización puede convertirse en un obstáculo para el cambio, pero también puede ser ella misma un elemento dinamizador de la innovación y de la mejora” (Santos 2001: 35), o dicho de otra manera, el problema en este caso no radica en que las representaciones de sociales de las(os) educadoras(es) sobre el ambiente estuvieran ancladas en viejos paradigmas o fueran consecuentes con ideas fundacionales de la escuela, sino en que el desconocimiento previo de ello impidió el diseño e implementación de una estrategia capaz de removerlas y convertirlas en elementos acordes a una concepción más constructiva de la salud y de los ambientes de interacción y aprendizaje.

En este caso, surge la inquietud respecto a formas particulares de proceder, tanto desde el sector salud como desde el educativo: ¿Será pertinente continuar desarrollando estrategias que no contemplen en principio el estudio de las representaciones sociales sobre salud, educación y ambiente de los colectivos participantes, o que por lo menos, no ubiquen el foco de acción en la comprensión de las formas de objetivación social antes de hacer todo un despliegue instrumental? ¿A través de qué estrategias será posible impactar este trasfondo cultural para avanzar hacia formas nuevas y más saludables de representarse y vivenciar los ambientes educativos?

Considerando que la persistencia de las ideas fundacionales que le dieron origen a la escuela va de la mano de la reproducción de un concepto de salud también hegemónico, para tratar de dar respuesta a los anteriores cuestionamientos, es fundamental reorientar las estrategias de promoción de la salud, buscando desde el inicio mayor comprensión de las representaciones sociales sobre educación y salud que tienen los distintos actores del escenario escolar, de tal manera que se pueda realizar un trabajo más centrado en la ampliación o trascendencia de de estas concepciones dominantes, como una forma de contribuir en la ruptura paulatina de los paradigmas conservadores y reproductivistas, que tanto daño han hecho y siguen haciendo.

Finalmente, si “la hegemonía de un modelo de representación de la salud y de la enfermedad, se logra, en cierta medida, por el trabajo que a ese respecto realiza el sistema educativo. La inclusión de contenidos de educación para la salud en el currículum escolar explícito y la reproducción de prácticas e internalización de valores a través de lo que se ha dado en llamar currículum oculto, aseguran que la escuela sea un eficaz medio de generar aceptación y perpetuar una determinada forma de comprensión de la salud” (Bruce 2004,p 212). De ahí que, es precisamente el ambiente escolar el medio ávido para la construcción de nuevas concepciones sobre salud y ambiente, favorables al desarrollo humano y social como finalidades de la educación.

4.2 Yuxtaposición de actividades y resultados poco satisfactorios como consecuencia del distanciamiento entre los sectores educativo y de la salud.

Sin demeritar los resultados ya anotados, sobre todo en la movilización del discurso de algunas(os) docentes respecto al ambiente, como consecuencia de la estrategia “Escuelas Saludables”, es evidente la necesidad de introducir un cambio profundo tanto en la conceptualización como en las prácticas educativas y de la salud para hacerle frente a la manera tímida o mejor dicho distanciada, desde la perspectiva de cada uno en su lugar, como se han venido realizando los procesos orientados al mejoramiento de los ambientes escolares.

Sin la presencia de transformaciones profundas que trasciendan los límites sectoriales para apostarle al desarrollo humano en general y a la salud en particular, como una construcción social, desde el reconocimiento de la descentralización, la participación y la organización programática conjunta como factores potenciadores, es poco probable el éxito de cualquiera estrategia.

No tiene sentido que el sector de la salud continúe diseñando alternativas en solitario, tratando de adivinar lo que puede ser didáctica y metodológicamente más apropiado, para que las(os) educadoras(es) realicen por encargo en el escenario escolar y mucho menos sentido tiene la permanente queja por el requerimiento de comprometerse con procesos nutricionales o de salud mental, tan educativos como enseñar a sumar o comunicarse.

De estas reflexiones, consecuentes con los hallazgos de la investigación, surgen cuestionamientos, que además de los sectores educativo y de la salud, implican a quienes diseñan las políticas públicas y los programas o proyectos a través de los cuales éstas se hacen operativas: si la responsabilidad es una construcción social, de quién es la responsabilidad de promoverla? Podrá la escuela cumplir su responsabilidad de formar integralmente en ambientes educativos no saludables?.

Tratar de superar la división salud-educación implica para ambos sectores un reconocimiento de otras racionalidades, proceso que debe de un lado involucrar al personal de salud en una reflexión profunda acerca del poder que le ha otorgado la tradición de la “ciencia occidental”, como poseedora de la verdad y en esta medida apostarle a una construcción paulatina que parta de un acercamiento a los saberes y creencias las personas que habitan el escenario escolar, es decir, un quehacer inmerso en el día a día de la institución educativa, en el que el personal de salud haga un intento de desprenderse un poco del discurso que privilegia las “verdades científicas” propias de una cultura que a todas luces refleja que “vivimos en una *sociedad profesionalizada*, donde los profesionales liberales dominan y controlan discursos, significados, valoraciones, proaxis” (Moral M, 2008. P. 87). De la misma manera los educadores(as) están llamados a trascender paradigmas educativos anclados en la reproducción de viejos valores.

A la problemática expuesta, se suma una realidad institucional compleja en la que los actores(as) del escenario educativo viven una cotidianidad saturada de tareas con la consecuente dificultad para visualizar posibilidades de vida y de trabajo que propicien la generación de ambientes saludables. Es importante entonces analizar las exigencias a las que ambos sectores están sometidos y que son propias de la legitimación de los ideales de la modernidad

4.3. Surgimiento de nuevas voces interesadas en trascender la concepción reduccionista de ambiente que predomina en la escuela.

“Al apropiarse la responsabilidad, pertenece a ella
ya no pertenece a sí mismo” Jonas.

Aunque desde la perspectiva cuantitativa haya que decir que todavía son pocas las evidencias de una concepción renovada de educación y ambientes escolares, cabe resaltar en este espacio las voces de educadoras(es) que, rompiendo el silencio cómplice de la perpetuación y la rutina, manifiestan no sólo el interés sino también el compromiso de apostarle a la creación y mantenimiento de formas más enriquecedoras y saludables de vida en relación.

Pese a que los cambios son todavía minúsculos frente al inmenso horizonte abierto por las expectativas de ambos sectores, el educativo y el de la salud, y que casi todos ellos se centran en la voz de protesta por lo inaceptable o en el deseo de transformación acompañado, en la mayoría de los casos, por una cierta sensación de impotencia decisoria, es bastante significativo encontrar maestras y maestros inquietas(os) por lo que se ha hecho de manera inadecuada, por lo que todavía no se ha hecho o por los resultados deficitarios de ciertas realizaciones, que hacen que los ambientes escolares no

estén acordes con la teoría interiorizada y compartida o con los sueños, que de manera colectiva, han ido construyendo en su trayectoria profesional.

En consideración a lo anterior, el reconocimiento a estas(os) profesionales por la esperanza de cambio que se avizora en sus voces empieza por identificar su capacidad de crítica, que a nuestro modo de ver, es ya una evidencia de responsabilidad, si se tiene en cuenta que “la creación de lo nuevo despliega su propio campo de fuerza y de poder. La creación contiene en sí misma la crítica de lo vigente (Beck, 2002, 317), que en este caso, se convierte en punto de partida de una responsabilidad natural, mucho más significativa que la que se asume por encargo o como función inherente al desempeño laboral.

La importancia de la crítica constructiva, es decir, la crítica que va acompañada de iniciativas de mejora y deja entrever el compromiso personal de hacerlas efectivas, tiene un fuerte peso en la transformación de la cultura escolar, en tanto, fundamenta “la responsabilidad total que ha de preguntarse siempre: “¿qué viene después?, ¿a dónde llevará?”, y, al mismo tiempo: “¿qué había antes?, ¿cómo encaja en el desarrollo total de esta existencia lo que ahora está sucediendo?” Jonas (1995, p. 183).

Son precisamente las voces que surgen por convicción, las más efectivas a la hora de hacer los arreglos institucionales que requiere la nueva escuela, esa que no ve la salud como relleno programático, obstaculizador de sus funciones o como atropello de otros sectores que “la sobrecargan de actividades con las que no tiene nada que ver”, sino como un compromiso social al que deben concurrir de manera articulada las acciones de todos los sectores, empezando por el educativo. Operativa y procedimentalmente son estas voces las primeras a tener en cuenta para la refundamentación de la escuela como escenario socializador comprometido con la construcción de la salud, porque “la convicción es un típico sentimiento afirmativo”, según Heller (2004, 109) que ayuda a multiplicar voluntades y a disminuir tensiones al interior de colectivos humanos como es en este caso, el escenario institucional.

Finalmente, considerando que “la continuidad se deduce del carácter total de la responsabilidad, por lo pronto en el sentido casi tautológico de que no se puede suspender su *ejercicio*” Jonas (1995, p. 182), queda abierto el reto de consultar e integrar en las acciones de la Estrategia las voces emergentes que le apuestan a la transformación reflexiva, aquellas que apoyadas en la crítica constructiva y el compromiso decidido son capaces de convertir la institución educativa en un ambiente saludable propicio para el desarrollo humano de quienes la habitan, representan y constituyen.

BIBLIOGRAFÍA

Abric, Jean – Claude (1994). Metodología de recolección de las representaciones sociales. En *Pratiques sociales et Représentations*. Traducción al español por José Dacosta y Fátima Flores (2001). Prácticas Sociales y Representaciones Sociales. Ediciones Coyoacán: México.

Alonso, L. (1995). Sujeto y Discurso: El lugar de la entrevista en las prácticas de la sociología cualitativa. En *Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales*. Madrid, Ed. Síntesis. S.A.

Arendt, H. (1958). La condición humana. Barcelona, Paidós.

Arendt, H. (1996) “La Crisis de la Educación”, en *Entre el pasado y el futuro*, Barcelona, Península.

Bárcena, F. Mélich, JC. (2000) La educación como acontecimiento ético. Barcelona, Paidós.

Bauman, Z (2007). Miedo líquido. Barcelona, Tusquets Editores.

Beck, U. (2006). La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad. Barcelona, Paidós.

Brigido, A. (2006). Sociología de la Educación. Temas y Perspectivas Fundamentales. Editorial Brujas, Argentina.

Bruce, B. (2004). El concepto de salud en los contenidos escolares: la propuesta de la provincia JUJUY para el primer nivel educativo. Cuadernos Fhycs-Unju Nro. 22.

Castorina, J. y otros(2007). Construcción conceptual y representaciones sociales. El conocimiento de la sociedad. Buenos Aires, Miño y Dávila.

Chomsky, N. (2007). La (des) educación. Biblioteca de Bolsillo.España.

Dewey, J. (1971). Democracia y Educación. Madrid, Paidós.

Durkheim, E. (1976). Las reglas del método sociológico. Buenos Aires. Ed. Pléyade.

Ferrarotti, F. (1991). La historia y lo cotidiano. Barcelona, Ediciones Península.

Foucault, M. (1984). Vigilar y castigar, nacimiento de la prisión, Siglo veintiuno editores

Gadamer, G.(1993). Verdad y Método. Madrid, Ed. Salamanca.

Giddens, A. (2001). Las nuevas reglas del método sociológico. Crítica positiva de las sociologías comprensivas. Buenos Aires, Amorrortu.

Giroux, H. (1996) . Placeres inquietantes. Barcelona. Paidós Educador.

Giroux, H. (1999). Teoría y resistencia en educación. Madrid, Siglo veintiuno editores.

Granda Edmundo (2004). *¿Quo Vadis Salud Pública?* Ponencia presentada en el II Foro de la Sociedad Civil en Salud. Lima 9-11 de agosto de 2004.

Guyot, Violeta y otros. (1996). Los usos de Foucault. Buenos Aires: El francotirador

Heller. A. (1999). Teoría de los sentimientos. México. Ediciones Coyoacán.

Heiddeger (1962). El ser y el tiempo. México. FCE.

Jodelet, D.(1984). “La representación social: fenómenos, concepto y teoría”. En: Moscovici, S. Psicología Social II. Barcelona, Paidós.

Jonas, H. (1995). El principio de responsabilidad. Ensayo de una ética para la civilización tecnológica. Barcelona. Herder.

Kohn, J. (2008). Introducción a la Promesa de la Política de Hannah Arendt. Barcelona, Paidós.

Maturana, H. y Nisis, S. (1997). Formación Humana y Capacitación. Dolmen, Santiago de Chile.

Maturana, H. y otros. 2003. Conversando con Maturana de Educación. Málaga, Aljibe.

Mélich, C. (1993). Prólogo a la versión española reconstrucción significativa del mundo social de Schutz.

Moral J, M (2008). Crítica a la visión dominante de salud enfermedad desde la psicología social de la salud: Patologización preventiva de la vida cotidiana. Boletín de Psicología, número 94. Universidad de Oviedo.

Olvera, F. (1986). La investigación del medio en la escuela. Fundación Paco Natera, Granada.

Quevedo, E. (1992). Hacia una clínica y una epidemiología no positivistas: en Salud y Sociedad. Zeus editores Bogotá Colombia

Rabello, L.(2007). Participación política en el contexto escolar. En Participación infantil y juvenil en América Latina. México. Universidad Autónoma Latinoamericana.

Restrepo H, Málaga H. (2003). Promoción de la salud: como construir vida saludable. Editorial Médica Internacional. Colombia.

Ricoeur, P. (2003). Si mismo como otro. España, Siglo XXI Editores.

Ricoeur, P. (2006) El conflicto de las interpretaciones. Ensayos de Hermenéutica. Fondo de Cultura Económica, México.

Sandoval, C. (2002). Especialización en Teoría, Métodos y Técnicas de Investigación Social. ARFO Editores e Impresores Ltda. Medellín

Santamaría, C. (1995). Historias de vida e historia oral. En Métodos y Técnicas de Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales. Madrid.

Santos, M.A (2000). La luz del prisma, para comprender las organizaciones educativas. Málaga Ediciones Aljibe

Segura, D. (2000). ¿Es posible pensar otra escuela?. Bogotá. Escuela Pedagógica Experimental.

Taylor, CH. (1997). Argumentos filosóficos. Barcelona, Paidós

Van Manen, M. (1998). El tacto en la enseñanza, Barcelona, Paidós.

Vattimo, G. (1991). Ética de la interpretación. Buenos Aires, Paidós.