



VIGILADO
MINISTERIO DE EDUCACIÓN
NACIONAL



Prácticas Pedagógicas Insumisas y al Margen
Experiencias que se hacen otras a partir del encuentro

Taller de Línea Jóvenes, Culturas y Poderes

Sandra Liliana Barragán Duque y Edwin Orlando Franco López

Asesora

PhD. Rayén Rovira Rubio

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO
Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud – CINDE
Universidad de Manizales
Manizales – Agosto de 2022

Caminos

Apertura.....	3
En La Balsa de la Medusa.....	8
Trayectos para Nuestros Horizontes de Sentido.....	14
Derivas Críticas de la Pedagogía	25
Grilla para Develar las Prácticas Pedagógicas.....	26
Presente intempestivo de la educación	34
Escuela-Caja.....	34
Escuela-enclave.....	39
Escuela-empresa	42
Prácticas Pedagógicas Insumisas y al Margen	48
Encuentros, Narrativas Insumisas	58
Malabareando las calles, un salto al vacío.....	58
Las Piquiñas del Chango, Los Tambores del Remanso.....	66
Fragmentos y Reflexiones de Nuestros Encuentros.....	72
Apertura al Diálogo	81
Referencias	86

Índice de figuras

Figura 1: La Balsa de la Medusa	9
Figura 2: Derivas críticas de la pedagogía.....	26
Figura 3: Mucha Calle	61
Figura 4: Sala de la Casa de los Sueños	66
Figura 5: Mural en las calles de El Remanso.....	67
Figura 6: Ensayo en el “reversadero”	70

Apertura

¿Cuál es ese compromiso cuasi ineludible que se lanza sobre nosotros, que nos acecha, que nos lleva a sujetar las rodillas contra el pecho? ¿Cuál es esta palabra, que, sin ser palabra, arrastra al tiempo y lo aprisiona en la base del cuello forzándolo hacia una cabeza que se resiste? Hemos atravesado ese momento confuso en que el no querer se nos develaba como una falta de pasión. Pero si lo pensamos un poco, fue ese instante pretencioso, no tener pasión, no querer, o querer sin encontrar un cómo, el que nos hizo sentir algo de tranquilidad; no tener pasión alguna es también un atisbo de apasionamiento que surgía desde la pregunta cansada, desde el agotamiento insatisfecho. Tantos años en medio del sistema formal educativo nos ha agotado, sus formas y pretensiones, sus convenciones, acomodaciones y esperanzas, nos cuestionan.

Este trabajo nace como un cuestionamiento a la educación, motivados, en un principio, por querer pensar que siempre vale la pena, que todos los esfuerzos puestos en tratar de hacer algo diferente y “mejor” es apropiado para todos; tras algunas conversaciones de exploración, pasamos de la motivación al desencanto y la educación se nos presentó como parte de un espejismo. Quienes escribimos este texto, en medio de discusiones en el taller de línea de “Jóvenes, Cultura y Poderes” de la Maestría en Educación y Desarrollo Humano, sentíamos esa necesidad de cuestionar ese mundo de lo educativo donde hemos estado suspendidos tantos años.

Hemos sido estudiantes, hemos estado en los niveles descritos en el sistema formal colombiano (transición, básica primaria y secundaria, media, pregrado, posgrado); hemos sido docentes y hemos querido diseñar diversas estrategias que buscan cambios en la educación. Tal vez haya sido ese último momento, el de ser docentes o estar vinculados con procesos educativos, el que nos llevó a inquietarnos. Sandra Liliana Barragán Duque, una de las investigadoras, ha estado en el sector empresarial desde hace más de 20 años, principalmente en la ciudad de Pereira, Risaralda, allí, a partir del encuentro diario con el otro, ha reflexionado la educación y ha procurado establecer relaciones y programas pedagógicos, no solo con quienes

la acompañan en la empresa, sino también fundaciones y personas que trabajan en el sector educativo más formal. El otro investigador, Edwin Orlando Franco Lópezha sido docente hace 15 años participando de diferentes proyectos educativos y actualmente es docente en la Escuela Normal Superior “El Jardín” de Risaralda, institución educativa oficial ubicada en Pereira. Los años al interior de las aulas y comenzar a sentir que algo faltaba nos llevó al desencanto por los modelos, por la escuela, por la manera en que nosotros mismos intentamos hacer otra cosa, tal vez diferente.

Hemos estado gran parte de nuestras vidas en ese mundo de la educación, y por mucho tiempo, pensamos en ella como esperanza de un cambio, de otro mundo posible; fue un aliciente que se acomodó con el tiempo y con el flujo del existir, para dar paso al desencanto, a la rabia sostenida con la esperanza que envuelve en palabras las pasiones. Luego, acudir al aula y encontrarnos que la esperanza era un paisaje, en medio del cual sentíamos hacer siempre lo mismo.

¿Cómo nos atormenta la idea en la que aparecen los deseos de la acción y sentir que aun haciendo no hacemos nada? Hay una idea flotante, un cuestionamiento, una irritación, una palabra trampa. Llegamos pues a sentirnos en medio de un embrollo, participando de lo educativo, pero inconformes; sintiendo que es educando que hacemos algo, pero preguntanos por qué debía ser así.

Nos cuestiona la educación porque la realidad duele y el proyecto de un mundo mejor se percibe como una ilusión. Sentirnos en la trampa es acudir diariamente a nuestros trabajos como educadores, asumir por periodos de tiempo las responsabilidades que nos exigen, mientras todo parece tan mecánico, tan hecho formato, tan proceso que hace parte de una gestión, tan nota y examen. En medio de la trampa, aguardamos a que algo pase, a veces sin siquiera ser conscientes de ello. En medio de la trampa hacemos parte de algo que se agota casi después de lanzar el “buenos días” diario y se esconde detrás de cada escritorio o pupitre, que se posa en la descripción de la clase que hemos planeado, acaso en la promesa que hay en la idea

del perfil del estudiante de cada proyecto educativo de este país. Estar en medio de la trampa es sentir intranquilidad.

De esta intranquilidad se alimentaba Iván Illich cuando en los años 70, cuestionaba la escuela que obliga a vivir gran parte de nuestras vidas en el encierro, que separa al joven de la vida, que impone el lenguaje del mercado en la educación y que se anuncia como la gestora de oportunidades para el ascenso social (Illich, 1974).

De esa intranquilidad diaria se dieron estos cuestionamientos: **¿Cómo se configura la educación en una trampa en la que ponemos esperanzas? ¿Qué otras posibilidades pedagógicas se llevan a cabo en el municipio de Pereira, y están al margen de la educación como sistema?**

Emprendimos encuentros diversos (lecturas y conversaciones) que nos permitieran detonar una idea, o acaso un espejismo como el de la educación. Finalizaba el año 2019 y el descontento social comenzó a manifestarse y movilizarse. Diversos sectores sociales, sindicatos, estudiantes e indígenas se pronunciaban fuertemente y con cacerolas en las calles en contra de la gestión del gobierno de Iván Duque.

Mientras la indignación crecía, un virus se esparcía rápidamente por el mundo. La crisis nos llevó al encierro en el 2020. Este fue el tiempo de la pandemia que apareció para frenar y postergar (para acrecentar) el malestar. Para nosotros, podemos decirlo hoy, en retrospectiva, fue descubrirnos en un tiempo entre paréntesis. Pero este no ha sido un paréntesis para tomar aliento o propiciar una explicación, ha sido un tiempo que se ha movido entre el letargo y la rapidez virtual, entre el miedo y el encuentro opaco de las pantallas. Mucho hemos escuchado y al mismo tiempo olvidado. Palabras extrañas surgieron para instalarse incómodas, absurdas: nueva normalidad, inmunidad de rebaño, protocolo de bioseguridad, recuperación económica, curvas para aplanar y de contagio, distanciamiento social. Todas, remolinos que se ajustaron a las modulaciones de las bocas distanciadas de las esquinas, de los televisores, de las reuniones, de la conversación de cada comida; han sido palabras que se escondieron en nuestros miedos, en

el ahogo de un tapabocas, en el alcohol con el que esterilizamos cada objeto, la mente y la muerte, pero que poco pueden decir que lo que ha venido pasando.

¿Qué podríamos decir nosotros que no fueran vacilaciones, preguntas, alertas de conspiración y miedo? El virus y sus cepas se convirtieron en amenazas invisibles que movilizaron toda la vida, toda vida. Mutismo en los remolinos de palabras no son suficientes; aplanar una curva, ola de contagios, no nos dice del desencuentro y la necesidad de verle el rostro al otro, de los tiempos cansados del teletrabajo, los cuerpos quietos y las pantallas de la ausencia.

El año 2021, año de aislamiento, momento sin cabida para la estancia feliz, sin calle para rebuscar el diario, sin cara para saludar o cuerpo para abrazar. No podíamos solo sentarnos a esperar vacunas para vivir más y salir sin tapabocas, cuando la vida nos pide vida. Ciertas acciones del gobierno de turno terminaron por detonar lo que ya había iniciado en 2019, y que se conoce como estallido social. Entonces las voces revolotearon en las calles a partir del 28 de abril de 2021 y miles de jóvenes del país desafiaron la pandemia. Las autoridades respondieron desde la incompreensión y su desconexión con la población (Hurtado y Sánchez, 2022).

Esas inquietudes desde las que partimos a realizar este trabajo se agolparon entre lecturas y conversaciones con algunos colectivos y profesores (casi siempre dejadas para después, para cuando se pueda); no podemos solo escribir tramas sobre educación y, pasar por alto, que entre las palabras remolino están los nombres de los jóvenes, sus arengas, sus barricadas, los gritos que todos escuchamos y que fueron murmullos asfixiados en las esquinas donde los datos son novedad y olvido; no podemos escribir, sólo escribir este texto sin decir que para estos tiempos la voz de ser joven que pide vida se sintió muerte.

Ese paréntesis se hizo parte de este ejercicio; nuestros cuestionamientos, la crisis sanitaria y el estallido social hacen parte de la misma intranquilidad; se amontonaron los momentos demoledores y murmurados, hasta presentarse como una invitación para hoy, siempre hoy, a interrumpir el murmullo que se ha hecho hábito y, de ser posible, cuestionar

estos modos de existencia y la sumisión con la que hacemos coincidir nuestros deseos con los objetivos que ya nos han sido fijados por la educación.

En La Balsa de la Medusa

Apenas se dio la oportunidad generamos encuentros con diversas personas y colectivos del municipio de Pereira, Risaralda, en la búsqueda de ir construyendo caminos de respuesta a nuestras inquietudes. En medio de estas primeras conversaciones, nos encontramos con un sentir que toma cuerpo en una historia. Jorge Mario López, docente de una institución educativa del sector oficial de Pereira en los grados de básica secundaria y media nos habló de su accionar pedagógico en la educación formal, así, en medio una lectura dramática con los estudiantes, se encontraron con La Balsa de la Medusa, más o menos, entre lo que nos contó Jorge (Encuentro, J.M.L. 526 – 557), así va la historia:

Hace poco más de 200 años en una precaria balsa de 20 por 8 metros, más de 100 personas, cuatro toneles de vino, dos kilos de chorizo y una lata de galletas, iniciaron una travesía de salvamento remolcados por 2 barcos salvavidas, que ya eran ocupados por 200 personas (capitán, oficiales, el futuro gobernador de la colonia de Senegal y su familia). En la mísera balsa quedaron miembros de la milicia armada, marineros y otros tripulantes. Corridas pocas leguas se soltaron los cabos que remolcaban la balsa. Vino, terror, mal tiempo, amotinamiento, locura, asesinatos, canibalismo. Pasados seis días sólo quedaban 30 personas vivas. 13 días después, por casualidad, fueron encontrados por un Bergantín, rescataron 15 sobrevivientes, pisaron tierra firme 10 náufragos.

La fragata La Medusa encalló frente a las costas de Mauritania camino a la recién recuperada colonia de Senegal. El capitán de fragata era un inexperto navegante que obtuvo el puesto por los favores políticos que el rey le prodigaba.

Se trataba de “alguien que no navegaba hace mucho, pero que tenía buenos contactos”, alguien que dice “(...) el man dice -No...yo me conozco esto, vámonos a toda máquina” y encallan. Los barcos salvavidas no fueron suficientes; los demás “hagan ustedes los marineros, los sobrevivientes, hagan por favor una balsa (...) donde se meten ciento trece personas (...)

¡Clarísimo! ¡Nosotros estamos en la hijueputa balsa de La Medusa, nos montaron ahí!” El episodio fue registrado tímidamente por la prensa independiente francesa y dos de los sobrevivientes lo narraron en un libro.

Théodore Géricault entrevistó a los sobrevivientes, buscó entre las notas escondidas de la prensa, sintió la indignación e hizo que su descontento cobrara vida en un lienzo de 7,17 por 4,91 metros, “píntate de orgullo y agarra un cuadro de 7 por 5 para denunciar algo que se quedó callado y luego cobra el descontento vida”. Así nos lo contaba el profe, nos llevó a una historia, a una pintura que debe recordarnos algo, que debe ser un signo, un momento de quiebre “Géricault dice -No, esto tiene que escucharse, porque es la voz de una época. Y eso es lo que tiene que hacer la educación y eso es lo que pelea ahora la educación...”

Figura 1

La Balsa de la Medusa



Nota. *La Balsa de la Medusa* [óleo sobre tela], Théodore Géricault. 1819. Museo del Louvre. Dominio público.

Después de la historia de la balsa, nos sentimos en ella. Encontramos una imagen, una pintura, y nos vimos náufragos. Quienes escribimos este texto hacemos parte de esa misma educación, cada día asistimos a nuevos encuentros sintiéndonos náufragos, en una balsa que es una trampa y ante la cual debemos asumir una actitud crítica.

Hay quienes pueden ir en los barcos salvavidas, unos pocos, para los otros, la mayoría, habrá que hacer una balsa, con pocas provisiones y hacinamiento; a puerto sólo llegarán unos pocos.

Las manifestaciones de 2021 fueron los gritos de los que vamos en la balsa. Vivian Newman Pont y Diana E. Guzmán Rodríguez, citan algunas de las frases de manifestantes, para ilustrar los elementos comunes de las protestas:

“La gente se cansó de morir de hambre”, “porque en estos barrios la gente almuerza, pero no cena”, (...) otra de las manifestantes, habla además de la falta de oportunidades, de educación de calidad y de empleo como factores fundamentales para entender las movilizaciones. (Newman Pont y Guzmán Rodríguez, 2021, p. 9)

El llamado de atención de las autoras gira en torno a la desigualdad, señalan datos entregados por el DANE en 2021 como evidencia: 42,5% de los colombianos viven en pobreza, 7,47% se encuentran en condición de pobreza extrema, otro 30% está en riesgo de caer en la pobreza y el índice Gini pasó de 0,526 en 2019 a 0,544 en 2021 (DANE, 2021a). La desigualdad descrita, apenas y nos revela el calado rústico de nuestra balsa.

Esta balsa es una trampa, o muchas trampas, una de ellas puede observarse en la descripción en tres pasos de Fergusson y Flórez (2021, p. 99): primero se reconoce que la oferta de bienes públicos es deficiente; segundo, quienes cuentan con recursos procuran suplir privadamente sus carencias, reduciendo la presión sobre el Estado para que mejore su oferta y; tercero, el desinterés por lo que suceda o no con quienes no pueden suplir sus necesidades de manera privada reduce la demanda ciudadana haciendo que gran parte de la población sea

desatendida: un círculo vicioso, una trampa cuya consecuencia es un “apartheid educativo, en donde cada clase social estudia por aparte y solo los más ricos pueden acceder a una educación de alta calidad” (Fergusson y Flórez, 2021, p. 100). En términos sencillos los autores explican este apartheid educativo: “consiste en que los ricos estudian en instituciones privadas de buena calidad y los pobres estudian mayoritariamente en instituciones públicas de regular o baja calidad”. (Fergusson y Flórez, 2021, p. 131)

Hay indicadores que nos hablan de esta balsa, una manera de describirla: la calidad educativa, se mide a través de pruebas estandarizadas (Pruebas Saber a nivel interno y PISA a nivel internacional), indica que en las pruebas PISA 2018, aplicada a estudiantes de 15 años en los países miembros de la Organización para Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), Colombia presentó un desempeño bajo no solo frente a todo el conjunto de países miembros de la OCDE, sino frente a la región; el puntaje para el país fue de 406 sobre 600, México obtuvo 416, Chile 438 y la media de la Organización fue de 488 (OCDE, 2018). Otra de las conclusiones tras la aplicación de estas pruebas es la diferencia creciente y persistente entre los resultados de las instituciones educativas privadas y públicas, donde las primeras obtienen mejores resultados, lo que deriva en la perpetuación de la desigualdad. En cuanto a las Pruebas Saber aplicadas a estudiantes de grado undécimo en 2018, estudiantes de colegios oficiales y privados con menores ingresos obtuvieron puntajes globales entre 32 y 72 puntos menos que estudiantes ubicados en la parte superior de la distribución del ingreso (ICFES, 2020).

Otra de las situaciones que llama la atención es la deserción. En el 2018 fue del 25% de mujeres y 35% de hombres que no completaron su educación media (OCDE, 2018). Para el 2020 el 28% de la población joven no estudiaba ni estaba empleada, con dos mujeres por cada hombre fuera tanto del sistema educativo como del mercado laboral (DANE, 2021b).

Hurtado y Sánchez (2022) en la *Nota Macroeconómica* N°38 de la Universidad de los Andes, mostraban que la educación en Colombia refuerza la segregación ya que la calidad educativa se concentra en las instituciones educativas privadas a las que la gran mayoría no

pueden acceder; la educación colombiana no ofrece mayores y mejores oportunidades a sus jóvenes lo que dificulta la movilidad social.

Todos estos datos evidencian fallas en el sistema educativo, sin embargo, pensamos que no es suficiente describir esta balsa, esta trampa a partir de ellos.

En los encuentros con los jóvenes, en las clases, gravita un sentimiento de inconformidad. En uno de esos encuentros realizamos un ejercicio de escritura con estudiantes de grado undécimo¹, de ellos transcribimos algunas palabras:

(...) el llegar al aula es recibir toda la información ya masticada y tragarlaa las malas. Y no, no nos enseñan cosas para la vida, nos enseñan cosas para ser parte del tablero de alguien más, en un trabajo mediocre donde nos explotan, pero para eso nos educan, para saber lo mínimo de lo mínimo, lo que según la sociedad necesita que sepamos, para poder funcionar en esta sociedad, para movernos según su juego.

Mayra.

Cuando tengo miedo e inseguridad con mi futuro, me pregunto ¿Qué será de mí luego de terminar el bachiller? ¿Estudiaré en la universidad? ¿Continuaré con el PFC? ¿Quién seré en el futuro? Son temas que muchas veces me atormentan cuando no sé qué hacer y qué será de mi vida, pero esa luz me ayuda a sentirme tranquila, ir poco a poco, y saber que no hay afán alguno, ya que somos muy jóvenes, hay tiempo, para estudiar, dedicarnos y poder trabajar algúndía, muchas veces nos esforzamos por cumplir las expectativas de nuestros padres, cumplir aquello que ellos anhelan que es que sus hijos realicen aquello que ellos no pudieron y porque quieren lo mejor para ellos, para nosotros.

¹ El taller de escritura se realizó con estudiantes de grado undécimo de la Escuela Normal Superior “El Jardín” de Risaralda. El objetivo del ejercicio escritural fue la realización de un texto argumentativo a partir de los sentidos y sentimientos desde la perspectiva juvenil.

Mariana.

Estoy en mi último año en el colegio, y como todo estudiante de 11 sueño con graduarme y salir sin saber qué nos espera afuera, sin saber que las cosas pueden ser peores o mucho mejores, pero es lo que nos tocará y lo que la vida nos tiene preparado para nosotros. No saber si tendré la posibilidad de estudiar lo que quiero, ya sea por el bolsillo de mis padres o porque lo que me gusta en este país no se ejerce o no se paga bien, o peor aún no tener la posibilidad de estudiar y sí de trabajar, más triste aún. Todos deseamos un trabajo digno, buen pago y horas justas, pero no sabemos si habrá humillaciones o cosas aún más malas, como una explotación laboral por el simple hecho de no haber estudiado por plata o por alguna otra razón.

Jenny.

En muchos de esos encuentros, como docentes, podríamos contestar que estamos haciendo nuestro trabajo, cumplimos con el plan de estudios; sin embargo, también nos habita la frustración y el miedo que se alimenta de los años de ejercicio: sensación de ser insuficientes, percibir la educación como un fracaso y no saber qué debemos hacer.

Podríamos describir este fracaso ilustrando la trampa a partir de lo que se pretende en una institución educativa colombiana: los papeles que acreditan su funcionamiento hablan de un Proyecto Educativo Institucional, que entre otros elementos habla del modelo pedagógico que debe ser aplicado en el quehacer diario de la institución. Esto nos lleva al cómo hacer que exista esta correspondencia entre lo que se establece como modelo, lo que debe ocurrir y lo que ocurre. Son muchos los esfuerzos en este sentido, sin embargo, no deja de ser una pretensión, un embate al que se enfrentan los educadores, como una necesidad de encontrar sentido en el amparo de la correspondencia que no llega a clarificarse. Luego, cuando se percibe que no se logra el cometido, se inicia otro ciclo, se confía en otro modelo, que como sabemos, tampoco logra lo pretendido.

Trayectos para Nuestros Horizontes de Sentido

Retomemos nuestras preguntas. La primera de ellas: ¿Cómo se configura la educación en una trampa en la que ponemos esperanzas? nos sugiere, interrogar nuestro presente, la época de la que nos habla Carlos Skliar (2018):

(...) esta época puede describirse en términos de comunicación conexión, aceleración voraz e innovación permanente. Quizá esta descripción no sea otra cosa que el exilio forzado de la contemporaneidad: el abandono paulatino de la angustia existencial – individual y colectiva– en pos de una cierta satisfacción inmediata y fugaz, que no logra nunca apaciguar la condición primera de la humanidad, su soledad, ni su desenlace ulterior, nuestra inefable mortalidad. (p. 10).

Estas palabras nos incitan: ante la satisfacción inmediata que no apacigua, también nos exige, en un gesto de insumisión a salirnos de época, a no ajustarnos, gesto que es también de contemporaneidad. Esta contemporaneidad la toma Skliar desde Agamben (2010), sugiriendo de ella que se trata de ir amarrándonos a los designios de este presente, pero sin coincidir con él, viendo sus sombras, sin dejar que las luces y destellos de la novedad obnubilen otra posible mirada. Ante la seducción que se presenta en época estamos frente a una invitación al complot. Complotar otros vínculos, otras palabras.

En otras palabras, como lo sugiere Ibáñez (2014, p. 8), a partir de su lectura de la obra foucaultiana, dinamitar espejismos para posibilitar insumisiones. Hacemos parte de una imagen de la educación, una que no podemos ver al estar inmersos en ella, y habrá que tratar de verla desmantelando lo que ya viene dado.

Marcela Gómez Sollano al presentar el libro compilatorio *Pedagogías insumisas. Movimientos político-pedagógicos y memoria colectivas de educaciones otras en América Latina* (2015) nos muestra cómo esta apuesta exige un compromiso intelectual ético y político;

un gesto de insumisión porque se niega la manera dada, porque secuestra lo natural. Lo que, creemos, es una condición:

Desnaturalizar el orden de las cosas es una condición, si no única, sí necesaria para habilitar la mirada y la palabra que vuelva perceptible y tratable aquello que un determinado régimen o estructura dejó de lado, negó, desconoció, excluyó, invisibilizó o visibilizó de cierta manera, lo cual supone llevar a cabo ciertas acciones y no otras. (Gómez Sollano, 2015, p. 15)

De allí que surja la segunda pregunta: ¿Qué otras posibilidades pedagógicas se llevan a cabo en el municipio de Pereira, y están al margen de la educación como sistema? Lo que implica mirar hacia lo que está, pero es invisibilizado, acercarnos a otras prácticas pedagógicas que se nutren de otras experiencias y saberes al margen de la institucionalidad.

De esta manera, con este proceso investigativo nos planteamos trayectos para acercarnos a nuestros horizontes de sentido: **realizar lecturas presentes de ciertas tensiones en educación y escuela; narrar tres de las experiencias de prácticas pedagógicas al margen e insumisas que se llevan a cabo en el entorno de la ciudad de Pereira y, con ello; dar a apertura a un diálogo en y desde las prácticas pedagógicas.**

Estas pretensiones parten de nuestros afectos y están cercanas a los caminos que se abren. De manera que, vamos en la búsqueda no completa de cuentos; algo así como la exploración de diversas formas de construir sentido, como si nos propusiéramos habitar ciertas tensiones en educación, vernos queriendo estar en medio, sintiendo la vida a la que nos revelamos, esta que tenemos y con la que estamos insatisfechos, esta que negamos, habitando aquello que nombramos educación desde las prácticas pedagógicas al margen e insumisas. Ir tras los cuentos y rumores y hacer apuntes en movimiento; reflexionar en medio de los caminos que se recorren.

Al hacernos estas preguntas y proponerlas como guía para nuestra investigación se sugiere, tal y como lo veníamos apuntando, complotar en nuestra localidad, contra una época. Esto es el estar presentes en nuestra experiencia singular.

(...) en cada época hay un susurro, un murmullo, un grito o un aullido que cuenta la experiencia singular de los individuos con su tiempo, con el tiempo que pasa y con el tiempo que les pasa. (Skliar, 2018, p. 14)

El tiempo en que venimos, el durante de nuestra existencia, nuestras fuerzas en tensión, estos cuerpos, estos gritos; estamos expuestos al grito y al rumor, y desde allí-aquí queremos decirnos. Vulnerables a la época, que es convención, balbuceamos de ella, intrigamos en ella. Como una manera de participar diciendo lo que nos acontece. Sabernos en la Balsa de la Medusa.

Conspiraciones fundadas en la abrumadora lista de las posibilidades y finalmente, dejarse, dejarnos en las pequeñas tramas de cada encuentro. Será acaso una confabulación, una armazón que sirva para atenernos a las voces cruzadas que obligan a cuestionar nuestros tiempos; los pasados llegan y generan ese espejo que odiamos hoy; los presentes detienen e increpan hasta dejarnos incómodos. Todos esos discursos, todas esas movilizaciones que no logramos nombrar, todos esos flujos de grandilocuentes apuestas nos transitan y las transitamos para que complotemos juntos este momento.

Ahí puestos sentimos el peso de una gran conspiración, a la que referimos según decía Piglia (2007), a propósito de su lectura de *Los Siete Locos* de Roberto Arlt, “ciertas fuerzas ocultas definen el mundo social y el sujeto es un instrumento de esas fuerzas que no comprende” (p. 4). Así, en ese mundo social, sin comprender las fuerzas ocultas, partimos de cuestionarnos la educación, no para definirla, sino para situarnos en ella, para “complotar contra el complot” (Piglia, 2007).

Este complot es contra el complot de la aceleración del tiempo o la hamsterización de lo humano, metáfora que usa Skliar (2018), aludiendo a la urgencia, a la prisa, a la ocupación del

tiempo, donde lo “único que tiene valor en sí, es la aceleración por sí misma” (p. 16). Un complot contra la urgencia de dejar de ser niños lo más rápido posible, contra la urgencia a que nos esforcemos y que no malgastemos el tiempo, contra el imperativo de no descansar y de luchar en cada suspiro por hacer reales nuestros sueños, una vida sin reposo, sin sueño en pausa, que es contrario al sueño que nos inspira a no perder el tiempo y a la lucha sin fatiga. Como en una canción de Skampida: “A trabajar para ganar para comer, para tener las fuerzas para volver a trabajar para ganar para comer...” Dejar de ser niños es aprender a ganarnos la vida. Dejamos la niñez atrás cuando la vida tiene sentido y valor en lo que se consume.

El gran triunfo del capitalismo de entonces, la gran locura, consistió en hacer creer al proletariado que aquello que de verdad deseaba no era la dicha –o el pensamiento, o la diversión, o las festividades, o el trabajar menos, o el tiempo libre, o la lectura–sino la condena misma al trabajo. (Skliar, 2018, p. 19)

Skliar (2018) encuentra en la lectura de *El Derecho a la Pereza* (1980) de Paul Laforgue una refutación contra el derecho al trabajo; encuentra preguntas por lo abandonado tras ir a postrarnos al trabajo. Nos insta a batallar por el tiempo, por el otro tiempo que no se espera en los resultados y en los indicadores; “Matar el tiempo que nos mata, bajo el régimen de la pereza” (Skliar, 2018, p. 20).

Cobijar la posibilidad de un complot por un tiempo detenido, por un tiempo sin urgencias. Se nos ocurre, como ejemplo, ahora que se venden cursos de lectura rápida, pensemos en una lectura lenta. Esta sería una lectura que se detiene, que de las calmas toma alientos, que toma las pausas y las mueve, que aísla cada palabra y las vuelve a poner para verla danzar, junto a las demás, en las líneas y en las márgenes y; las detiene para no llegar a conclusiones.

Esta lectura lenta recapitula y cada recapitulación es un encuentro diferente; una lectura no forzada, perezosa que hostiga la rapidez. Así mismo, esta lectura del complot, por

consiguiente, es una lectura que no se agota en el instante de informarse o actualizarse, que no se deja obnubilar en la novedad. La lectura lenta, que es la lectura que complota, tiene fuerza poética y trae el rostro de cada quien, a su lado, en la juntanza y en la conversación; es el tiempo detenido entregando tiempo para los demás y para uno mismo.

Después de varios encuentros con algunos docentes y con algunas personas miembros de colectivos que realizan acciones pedagógicas en sus comunidades, sobre todo con niños, niñas y jóvenes encontramos, como punto en común, su decisión de actuar al margen de la educación institucionalizada, aquella que está indicada en las disposiciones de ley. Esta decisión corresponde con la insatisfacción que sienten respecto a esta, a sus métodos y a su oferta.

A partir de allí nos planteamos para nuestra investigación dos momentos. Antes de desarrollarlos propiamente, esbozamos una grilla de inteligibilidad para develar las prácticas pedagógicas, tomada en consideración a partir de la llamada caja de herramientas foucaultiana, es decir, como aquella desde la cual se ha construido un instrumento, como un proceso reflexivo que nos permite un acercamiento a la educación, las prácticas pedagógicas y saberes (Foucault, 1985a). Piénsese en un instrumento para desenmarañar, tejer y destejer asuntos que bien pueden llamarse educativos y de los cuales somos partícipes. Este esbozo nos permitió que los dos momentos procedimentales de la investigación se hicieran en procura de develar configuraciones que le son propias a las prácticas educativas y pedagógicas.

De esta manera, el primer momento consistió en una lectura de la educación hoy, en tanto sistema del que hacemos parte y del que toman distancia los docentes y colectivos con quienes conversamos. Esta lectura, que es pretendida, se desarrolla a partir de la documentación, que se entiende como estrategia metodológica de obtención de información (Valles Martínez, 1999, p. 119). Esto implicó la lectura de diversos textos que hicieran parte de lo que podría ser llamado una crítica a la educación en clave de tecnología y a partir de la caja de herramientas foucaultiana, así como de perspectivas que procurarán desmarcarse de categorías

binarias tales como colonizador/colonizado, en las que se construye al otro reprimiendo las diferencias.

En tal sentido, nuestro trayecto focalizó un horizonte en el que partía por realizar una lectura que nos permitiera ubicar ciertos trazos para un presente intempestivo de la educación, que se nos presenta como una suerte de amalgama entre la escuela-caja de la Modernidad, la escuela-enclave que emerge con los procesos de colonización y, la escuela-empresa del neoliberalismo. La ubicación de estos trazos se realizó siguiendo las técnicas de investigación documental que describen Montero y Hochman (2005) que nos permitieron estructurar los textos y exponer las ideas recuperadas a partir de los sentidos pretendidos.

En el segundo momento, a partir de la producción de narrativas, propuesta alternativa a la presentación de personas y colectivos, enfocamos nuestra acción investigativa a relatar las experiencias de La Casa de los Sueños de Malabareando las Calles, lugar ofrecido para el encuentro con niños, niñas y jóvenes que habitan las calles de la ciudad de Pereira; Las Piquiñas del Chango, proceso comunitario y artístico, batucada infantil y juvenil que promueven y acompañan actividades artísticas y culturales en el barrio El Remanso de la comuna de Villa Santana y; el resultado de las conversaciones entre los investigadores y dos docentes de instituciones educativas oficiales del municipio.

Las narrativas estuvieron motivadas porque vivimos entre cuentos, somos contadores de historias, con ellas creamos y vivimos los sentidos, damos cuenta de nuestra existencia, ocupamos un lugar en el mundo. La narración se constituye en una forma de experimentar el mundo. Al contar se escucha uno mismo una explicación, una que tal vez uno no sabía que tenía. Un relato es una coincidencia, un momento de confluencia y apertura. Acercarnos y procurar una comprensión de las narraciones nos permiten cuestionar las maneras dadas, las voces, las autorías, los posicionamientos que hacen parte de nuestra cotidianidad y construir sentidos en los juegos de las posibilidades.

Este acercamiento nos lleva a considerar algunos elementos a partir de la propuesta metodológica Producciones Narrativas presentada como alternativa a la representación de las otras personas a través del acto investigativo. El origen de la propuesta se ubica, a su vez, en la propuesta epistemológica y política de “conocimientos situados” de Haraway (1995), que plantea que “todo conocimiento está marcado por determinadas coordenadas semiótico- materiales de enunciación y por sus contextos de producción” (Martínez-Guzmán y Montenegro, 2014, p. 118). De manera que, quien narra, adquiere un papel relevante, activo y constructivo; su narración está localizada y posicionada.

El acto narrativo es singular y allí se intersecan fuerzas sociales y trayectorias de vida. En cada historia se cruzan las voces de una cultura, de un lugar, discursos, junto a la perspectiva del contador; una narración, particular, es también, un entramado de valores, convenciones y cultura.

El trabajo con narrativas nos ofrece un abordaje donde se desdibujan las dicotomías personal-social y micro-macro: la idea consiste en aproximarse a la singularidad de una narrativa entendiendo esta singularidad como la manera en que las fuerzas sociales se intersecan en las trayectorias individuales. (Martínez-Guzmán y Montenegro, 2014, p. 114)

En tal sentido, las narrativas son un “performance” en el que un narrador bajo el cobijo de su tiempo, de su hoy, performatiza una realidad en una situación comunicativa particular en la que todos los que en ella están, construyen un sentido (Biglia y Bonet-Martí, 2009, p. 8).

Ahora bien, tal característica no solo supone un conocimiento de un entramado discursivo, sino que, además, permite actuar sobre la realidad. Más allá de considerar a la palabra como una representación, ella es una práctica (Martínez-Guzmán y Montenegro, 2014, p. 109).

Así mismo, cada narración tiene un carácter contextual y está en referencia a los elementos de la situación del acto comunicativo mismo, así como a los que hacen presencia en el

discurrir de las palabras: espacios, tiempos, actores; esto es, carácter situado y encarnado, de esta manera lo refieren Martínez-Guzmán y Montenegro (2014).

Así, la narrativa permite que la subjetividad suba a escena con un papel relevante, una subjetividad encarnada y situada en un contexto histórico y cultural específico. En la narración de un sujeto hay implicada una narración 'experimentada'. La narrativa no es cualquier explicación, es una explicación imbricada con una vivencia particular. (p. 116)

En tanto práctica es social, plural y múltiple, su contexto es dialógico. La narración es un encuentro de diferentes subjetividades, de cuyo se sigue que sea un acto colaborativo. Esta colaboración es parte de la riqueza de este proceso, es un campo de posibilidades para la interpretación aproximándonos a las subjetividades, a la reconstrucción de nuestras vidas articuladas con nuestro presente y nuestro afán por interrogarlo.

Connelly y Clandinin (1995) en su texto *Relatos de experiencia e investigación narrativa* llaman la atención sobre el encuentro dado en este proceso de producciones narrativas. Investigadores y participantes se reúnen, propician una modelación, una valoración, una confirmación mutua. En tal sentido, los autores hablan de las voces presentes en el encuentro, cada uno con una voz, y citan a Britzman (1991), diciéndonos que “la voz es el sentido que reside en el individuo y que permite participar en una comunidad” (Connelly y Clandinin, 1995, pp. 10-21), al momento de pretender comunicar algo tendremos que buscar entre las palabras a la palabra que habla por nosotros y que debe ser escuchada, la palabra relacionada con la experiencia y con los otros.

Que cada uno tenga voz es un juego de creer, del relacionamiento y de la conexión dada en el encuentro; es una inserción en la historia de los otros y participar de su voz, de sus voces. Llegado este momento, sea preciso anotar que, las voces que se encuentran generan una manera particular de relacionarse y allí se movilizan aspectos relacionados con el poder. Hay quien cuenta una historia, la comparte y la co-construye con quien escucha (investigadores), frente a

lo cual surgirán muchas preguntas respecto a la relación establecida. Bien puede pensarse que escuchar una historia es obtener datos que representen lo que de antemano el investigador ya suponía, sin embargo, en este proceso la narración producto de una actividad dialógica, donde más que un reflejo es una construcción de una mirada sobre un tema de nuestro contexto y en tal sentido es una apuesta política, una posibilidad de participar allí donde se disputan los sentidos. Sería ingenuo, por lo tanto, pensar que se trata de “dar una voz”, ya que supone que alguien la da, como si se tratara de un ejercicio de suplantación (Biglia y Bonet-Martí, 2009, p. 22). Sería abrir un espacio para “tomar la palabra”, cuando alguien cuenta es su propio agente de enunciación, asume una postura, construye un lugar en el entramado de relaciones (Martínez-Guzmán y Montenegro, 2014, p. 121).

Las narraciones, según los contextos de producción y los lugares en que son escuchadas y leídas tienen valencias epistemológicas y políticas, ahí, cuando se trata, precisamente, de identificar y desafiar las narrativas hegemónicas. Las narrativas son subversivas, desafían, se abren paso, son una variable de la historia conocida, emergen en las cotidianidades de entre los saberes soterrados y articulan nuevos sentidos. Todo lo cual sugiere, como en la siguiente cita, más que una justificación, una invitación:

Estimulando, contribuyendo a la producción de narrativas subversivas situadas y poniéndolas en circulación se pretende ofrecer un ejemplo de las posibilidades de re-crear narrativamente las realidades, de performarlas colectivamente desde el encuentro de las inteligencias pero también de lo emocional, de lo personal, de lo "irracionalmente acientífico". (Biglia y Bonet-Martí, 2009, p. 8)

Las narraciones, en tanto textos, responden a estructuras; formas en que procuramos encajar las palabras en un intento compartido de explicar nuestras propias vivencias, lo que nos lleva a reflexionarlas, encontrando un sentido de nuestra propia experiencia. En la narración, al tiempo que se cuenta, se evalúan las construcciones, las acciones, revela lugares, sentimientos,

encuentra sentidos. “Una misma persona está ocupada, al mismo tiempo, en vivir, en explicar, en re-explicar y en re-vivir historias” (Connelly y Clandinin, 1995, p. 22).

Con todo, para la investigación nos queda interrogar la trama. Finalmente tenemos narrativas, producimos narrativas en colaboración, y, dados sus elementos, se nos permite cuestionarlos y considerarlos en función del rol que juegan en el entramado textual y social.

¿Cuál es su ordenamiento, organización y particular articulación? ¿Cuáles son sus contenidos y sus maneras de contarse? (Martínez-Guzmán y Montenegro, 2014, pp. 114-115).

Describamos brevemente el proceso de producción de narrativas presentado por Balasch y Montenegro (2003) y que fue asumido a partir del contexto del presente trabajo. Debemos considerar que se trata de la producción de un texto híbrido entre investigadores y participantes, generado a partir de encuentros a propósito de un tema en particular, el que se estudia. Estos encuentros hacen parte de un ciclo (bucle creativo) en los que se dan conversaciones, textualización, la intervención del texto por parte de los participantes y se concluye con una narración.

En este bucle creativo se programaron encuentros en los que se dieron conversaciones sobre las experiencias y participación en sus procesos. Después de cada encuentro, las grabaciones de cada conversación fueron transcritas, y a partir de estas se realizó un proceso de textualización, en el que se organizaron y sistematizaron ideas: seleccionando, omitiendo, ordenando, articulando y estableciendo imágenes que dieran cuenta de las prácticas de las experiencias junto a las cuales se realizó este trabajo. Por último, los relatos fueron presentados a los participantes y discutidos, añadiendo, corrigiendo y aclarando algunos elementos, hasta alcanzar la finalización del bucle con la aceptación de los participantes.

Las narraciones fueron el resultado de un flujo, de un proceso dialógico, que se comprende como una conexión particular en el marco de una situación concreta, con esto queremos indicar que no se trata de hallar respuestas en el mundo interno de cada uno de los participantes, sino de la construcción de una mirada durante cada uno de los encuentros y toda

la red de relaciones que ello implica. Las narraciones son textos enriquecidos de voces, incluyendo las nuestras y las lecturas que permiten la orientación de lo que hacemos. Luego, estos ejercicios no son datos o registros de lo que otros dijeron, son las construcciones colectivas de las experiencias focalizadas, situadas en casos particulares.

Esta propuesta metodológica tiene este sentir en el que tensionamos una representación de lo sucedido junto a su constitución como práctica situada. Tal vez de esa tensión surgieron preguntas: ¿Es este ejercicio algo que deba quedarse sumido entre los textos digitales que dan cuenta de nuestra experiencia como investigadores? ¿La práctica puede ser motivo de conversación para otros espacios, otros ecos? Finalmente, si estas narrativas fueron buscar entre las palabras, aquellas que hablan de cada encuentro y de nuestras experiencias, tendríamos que arrojarlas, como parte de la apuesta política de este ejercicio. Arrojar palabras allí donde se disputan los sentidos abriendo un espacio para que todos los que estuvimos en este trabajo investigativo nos tomáramos las palabras. Decidimos, por tanto, hacer un podcast² de las narrativas y les pusimos por nombre *Otra Carreta*, como un ejemplo de depositabilidad en el que las subjetividades subieron a escena para mantenerse al alcance de todos aquellos que quieran propiciar otro encuentro, otra narración, otra insumisión.

² Los episodios realizados se pueden encontrar en:
<https://open.spotify.com/show/2jvDjRrG9KJja6hizVi5b?si=b841aa44870b4c80> y
https://www.youtube.com/channel/UCKEWWW-Sv_qWCvSS7Pjy4Vw/videos

Derivas Críticas de la Pedagogía

Figura 2



Nota. *Derivas críticas de la pedagogía* [Fotografía], López Arango, Jorge. 2022. Comunicación personal.

De las universidades aprendimos que había algo como una disciplina, unas maneras apropiadas e inscritas en ciertos discursos que nos permitían asumir la educación como una ciencia. En las prácticas, tales preceptos parecen difuminarse. Siempre hubo algo más que nos inquietaba, que estaba ahí y que negábamos a ver. Decidimos sumamos a abrir los sentidos, a hacernos más preguntas entre el amplio mundo de lo educativo. Preguntas menos sistematizadas, más abiertas, en las dispersiones y fragmentos de la vida. Carlos Eduardo Vasco Uribe, Alberto Martínez Boom y Eloísa Vasco Montoya, ubican esta noción metodológica: el saber pedagógico, “como un saber disperso, fragmentario y, en algunos casos, marginal” (Vasco

Uribe et al., 2012, p. 106). Lo que nos plantea un caminar más abierto, que permite la espontaneidad de los sujetos que participan de las prácticas.

El concepto de saber es, pues, nodal para pensar la pedagogía más allá de las concepciones que la sitúan como ciencia o como disciplina. Esto permite tener una relación más cercana con ella y con las prácticas de los sujetos educativos, al reconocer que no solo es una ciencia o una disciplina, sino que la pedagogía vive a través de las prácticas, que son prácticas de saber y que producen objetos de saber (Vasco Uribe et al., 2012, p. 106).

Grilla para Develar las Prácticas Pedagógicas

Humberto Quiceno Castrillón (2019), durante una conferencia en La Escuela Normal Superior de Pasto, a propósito de la investigación y su relación con la crítica, nos procura una idea clara de posicionamiento:

(...) la realidad tiene otra forma de pensar, que no es el pensar de las disciplinas teóricas o académicas. Los objetos de la realidad piensan, pero lo hacen desde otro saber, desde otras condiciones de saber. Habría que averiguar cuál es este saber, cómo se organiza, cómo se dispone, en todo caso no tiene el mismo soporte, la misma superficie que el objeto disciplinario o teórico. (Quiceno, 2019, p. 3)

De manera que hablamos de un saber que nos viene de afuera, habrá entonces que procurar un acercamiento con ese afuera, un lanzarnos al vacío. Habrá entonces que llegar a las fuerzas, dice Quiceno, ir a las prácticas. Cuando hablamos de prácticas, hablamos de lo que se hace, lo que se actúa cada día, aunque estemos preocupados por estados ideales, están manifiestas, su sentido es inmanente. El murmullo del día a día está en las prácticas. Santiago Castro-Gómez (2010) al comentar la noción de práctica en Michel Foucault señala su sentido de inmanencia “El mundo que es siempre, y en cada momento, lo que es y no otra cosa: aquello que se dice como se dice y aquello que se hace tal como se hace” (Castro-Gómez, 2010, p. 28).

De manera que si ese territorio, la educación, está rondando nuestras inquietudes, habrá que sentir lo que está frente a nosotros y no en las ideas de todo lo que creemos y confiamos que tiene que ser la educación. Plantea Quiceno (2019) una manera de ir a las prácticas que no sea desde la teoría. La razón, pues que en las teorías tenemos imágenes, representaciones.

La forma teórica es una representación que el sujeto construye con la ayuda de la cultura de la escuela y la manera que tiene la escuela de hacer leer y comprender los signos del lenguaje como si fueran signos que marcan las cosas (Quiceno, 2019).

La práctica tiene otro saber. No se trata de un afán o una necesidad de conquistar el saber o darle forma al entendimiento. Lo que nos lleva a buscar otros caminos, caminos otros que permitan el tránsito de los márgenes, de las fuerzas desde las que se hace posible esa escritura; caminos para sentir las pulsaciones, los choques, los mapas, los afectos, las intensidades. Implica otras lecturas que nos llevan a las relaciones.

Sea necesario aclarar que no se trata de una oposición entre dos formas, uno teórico y otro que nos remite a las aplicaciones. Se trata, según lo vemos, de volver la mirada hacia lo cotidiano, a sus formas, dirigiéndonos a la singularidad. En los sentidos más estrictos cabe la pregunta sobre qué es lo que ocurre en los espacios que se consideran educativos, mientras se establece una relación con las teorías.

El hoy es fuga, es espontaneidad, en él actuamos, es práctica que no se entiende como una oposición al antes o a la teoría. La práctica es acontecimiento, es emergencia en un momento específico. Nos importa la materialidad de las prácticas, su aquí. Las prácticas son acontecimientos: “emergen en un momento específico de la historia y quedan inscritas en un entramado de relaciones de poder” (Castro-Gómez, 2010, p. 28).

Foucault (1985b) en *¿Qué es la Ilustración?* Señaló lo que se han considerado características de conjuntos prácticos, que permiten percibir esa pregunta por el presente:

La homogeneidad, para tomar como referencia: “...lo que hacen y la manera en que lo hacen (...) las formas de racionalidad que organizan las maneras de hacer” (Foucault, 1985b,

p.94). Las prácticas están articuladas por reglas que no necesariamente son conocidas por quienes las ejecutan; tal y como si se tratara de una gramática. No están simplemente solas – las prácticas –, están articuladas, son singulares, múltiples, pero están ensambladas conforme a reglas. De esta manera, podemos asumir que un conjunto de prácticas tiene una racionalidad y las acciones están acordes con sus objetivos, lo que da entrada a las estrategias que permiten una articulación entre medios y fines. La orientación de medios de forma consciente es lo que se puede llamar una tecnología (Castro-Gómez, 2010, p. 34).

La sistematicidad, para con ello hacer referencia a tres ámbitos que, aunque específicos, se imbrican: saber (relaciones del dominio de las cosas), poder (relaciones de acciones sobre los otros) y ética (relaciones consigo mismo); ejes que orientan una investigación que habla de una ontología histórica de nosotros mismos. Sistematicidad que aborda cuestionamientos: “cómo nos hemos constituido como sujetos de nuestro saber; cómo nos hemos constituido como sujetos que ejercen o padecen relaciones de poder; cómo nos hemos constituido como sujetos morales de nuestras acciones” (Foucault, 1985b, p. 95).

En este sentido Marín Díaz (2020) plantea

...tales ejes o dimensiones de reflexión permiten la descripción, tanto de la procedencia como de las condiciones de emergencia del modo específico que toma una práctica, de sus gestos particulares y de la actualización que ella sufre en tanto se singulariza como experiencia localizada de los individuos. (p. 54)

Por último, la generalidad. Así mismo, tal investigación, nos remite a un conjunto de prácticas determinadas desde ciertas problemáticas, focos de experiencia o “cuestiones de alcance general en sus formas singulares, que son visibles en los modos” (Marín Díaz, 2020, p. 54).

Estas características nos proponen un acercamiento posible con las prácticas y, en relación con los saberes, así como una mirada sobre lo contingente, sobre sus rasgos, y si de

suyo se sigue una justificación para este reto, nos gustaría citar las palabras con las que Foucault finaliza su conferencia en otoño de 1983 en Berkeley.

La ontología crítica de nosotros mismos no hay que considerarla, ciertamente, como una teoría, una doctrina, ni siquiera un cuerpo permanente de saber que se acumula; hay que concebirla como una actitud, un ethos, una vida filosófica en la que la crítica de lo que somos es a la vez análisis histórico de los límites que nos son impuestos y prueba de su posible transgresión (Foucault, 1985b, p. 97).

Tras estas líneas, quisiéramos, ahora llamar la atención sobre ciertos disloques y aberturas, tal y como las llama Castells (2015), pensar una lectura de las prácticas implica reconocer que esta no es ingenua o transparente. Estos “dispositivos de lectura son los mismos generadores de efectos sobre las prácticas” captando lo visible quedando algo en los márgenes. Tal llamado nos invita a un estado de alerta, nos alienta a encontrar esas prácticas que de alguna manera se han instalado en esos márgenes y que han cuestionado las prácticas y los enunciados más visibles e institucionalizados. Continúa Castells, en su *Volver a leer las prácticas*, advirtiéndole que este hoy, “reclama movimientos de comprensión y de enunciación que exceden los transitados” (Castells, 2015, p. 279).

Retomemos las características de homogeneidad, generalidad y sistematicidad y remitámonos a la clase del 5 de enero de 1983 en la que Michel Foucault dijo haber procurado una historia del pensamiento y que con ello hacía alusión a la articulación entre las “formas de un saber posible, (...) las matrices de comportamiento para los individuos (...) y los modos de existencia virtuales para sujetos posibles” (Foucault, 2009, p. 19). A esta articulación las llamó focos de experiencia y con ello daba una explicación sobre sus estudios, bien fuera la locura, la criminalidad o la sexualidad, como matriz de conocimientos, como conjunto de normas y como constitución de modos de ser sujeto.

Sustituir la historia de los conocimientos por el análisis histórico de las formas de veridicción; sustituir la historia de las dominaciones por el análisis histórico de los procedimientos de la gubernamentalidad, y sustituir la teoría del sujeto o la historia de la subjetividad por el análisis histórico de la pragmática de sí y las formas adoptadas por ella: éstas eran las diferentes vías de acceso mediante las cuales intenté circunscribir un poco la posibilidad de una historia de lo que podríamos llamar "experiencias" (Foucault, 2009, pp. 21-22).

De esta manera, nuestros caminos se insinúan, estamos ante una pregunta por el presente de la experiencia educativa, procurándonos una lectura por las formas de racionalidad que organizan las prácticas. Esta experiencia educativa puede ser analizada a partir de ejes que se imbrican (focos), de relaciones con las cosas, con los otros y con nosotros mismos. Este ejercicio supone, ante todo, una actitud, una sospecha, un cuestionamiento que nos lleva a movimientos de comprensión.

Nos referiremos ahora al ejercicio del poder, a esa(s) manera(s) en que ciertas acciones modifican otras acciones, de la acción sobre la acción o de la que podría llegar a darse (Foucault, 2001, pp. 252-253): sobre el ¿cómo se actúa o se podría llegar a actuar? Poder que no es entendido como algo que se posea, sino como “el nombre que se da a una relación, siempre desigual y modificable” (Veiga-Neto y Corcini Lopes, 2013, p. 109).

Una cuestión de gobierno, así puede entenderse el ejercicio de poder en las posibilidades de comprensión que nos ofrece Michel Foucault, quien observa que gobernar “...designa la forma en que podría dirigirse la conducta de los otros y los grupos (...) es estructurar un campo posible de acción de los otros” (Foucault, 2001, pp. 253-254). Sea necesario acotar que la guianza de la conducta ha pasado por una progresiva estatalización dada la emergencia de lo que se ha llamado población. Esto no significa que las relaciones de poder se encuentren únicamente en el Estado, antes bien están presentes en conjunto de la red social (Veiga-Neto y Corcini Lopes, 2013).

“El poder se ejerce solamente sobre sujetos libres que se enfrentan con un campo de posibilidades en el cual pueden desenvolverse varias formas de conducta, varias reacciones y diversos comportamientos” (Foucault, 2001, p. 254). Lo que nos remite a las tecnologías de gubernamentalidad, que se alejan de la determinación de la conducta y buscan la dirigibilidad eficaz.

Foucault (1990, p. 49) al ofrecer un contexto de sus estudios nos habla de cuatro tipos de tecnologías: tecnologías de producción, de sistemas de signos, de poder y del yo. Al mismo tiempo que nos refiere que su funcionamiento está en constante interacción, aunque cada una esté asociada con un modo de dominación particular. Hace énfasis en su interés por las tecnologías del poder y del yo (dominación y sujeto) y dejó abierto un campo, una suerte de quinto tipo de tecnología, dado en el contacto entre la tercera y cuarta, y la llamó de gubernamentalidad.

Así lo comprende Castro-Gómez (2010), ubicando esta tecnología de gubernamentalidad en una “zona de contacto entre dos familias tecnológicas distintas: aquellas que determinan la conducta de los sujetos (sujeción) y aquellas que permiten a los sujetos dirigir autónomamente su propia conducta (sujetivación)” (p. 39). De allí la propuesta que se inclina hacia un análisis de la racionalidad de las prácticas de gobierno y nos centra en “el modo como el uso de ciertas tecnologías de gobierno puede generar consentimiento en torno a los estados de inequidad” (p. 40). Entonces, por qué no se da simplemente una “sublevación”. El gobierno no obliga, genera condiciones de aceptabilidad.

No sobra decir a este respecto que los dominados "aceptan" ser gobernados de cierta forma porque el gobierno no se ejerce sólo mediante ideas o agendas ideológicas, sino principalmente sobre (y a través de) los deseos, aspiraciones y creencias de las personas. Es un gobierno sobre la molecularidad del cuerpo. Por eso el liberalismo no es visto por Foucault como una práctica disciplinaria, sino como práctica gubernamental que ha logrado generar unas

"condiciones de aceptabilidad" sobre la conducta política y moral de los individuos (Castro-Gómez, 2010, p. 41).

Más adelante, acentúa la idea Castro-Gómez (2010), y nos presenta al liberalismo más allá de una ideología, como una experiencia, que crea un modo de vida, una forma de estar-en-el-mundo (p. 42). De este modo tenemos ante nosotros una analítica de las racionalidades de gobierno, que tiene una doble función; preguntarse por la emergencia histórica de un conjunto de prácticas y por los discursos y juegos de verdad que hicieron posible que esas prácticas fuesen aceptadas (genealogía y arqueología).

Cabe, entonces, recordar una idea ya expuesta, aunque, en otros términos, y que además es lo que abre caminos e incita estas palabras. Diagnosticar

no consiste simplemente en caracterizar lo que somos, sino en seguir las líneas de fragilidad actuales, para llegar a captar lo que es, y cómo lo que es podría dejar de ser lo que es. En este sentido, la descripción se debe hacer según esa especie de fractura virtual que abre un espacio de libertad, entendido como espacio de libertad concreta, es decir, de transformación posible. (Foucault, 1999a, p. 325)

Bien sea, establecer la singularidad de nuestro presente, una analítica de la gubernamentalidad para diagnosticar las razones de nuestra conducción y formas de gobierno. Diagnosticar es una actitud por desnaturalizar, un llamado de atención o un cuestionamiento sobre este presente. Luego, tal diagnóstico del presente nos remite al neoliberalismo (Castro-Gómez, 2010, p. 50). Que, para nuestro caso particular, es en relación con la educación.

La celebración del Estado, característica del neoliberalismo de la Escuela de Chicago, deriva del entendimiento de que el Estado debe garantizar las mejores condiciones sociales y culturales para el efectivo desarrollo económico, en este caso tomando el mercado como marco principal para tal desarrollo (Veiga-Neto y Corcini Lopes, 2013, p. 115).

La racionalidad de mercado se extiende así a todas las esferas de la vida. Tal operación la hace creando un medio en el que los gobernados puedan moverse con libertad. En la clase del 21 de marzo de 1979, Foucault en su análisis habla de “una acción no sobre los participantes del juego, sino sobre las reglas del juego”, de una “intervención de tipo ambiental” (Foucault, 2007, p. 303). Es el medio el que es intervenido, lo que genera una posibilidad para el individuo, si se quiere un llamado para que él mismo actúe a su conveniencia, un favorecimiento para la autorregulación de su conducta.

En el neoliberalismo se parte de que todos los individuos, aun los que se encuentran en las márgenes de la sociedad, tienen la capacidad de incrementar su "capital humano" mediante la creación, la innovación y el emprendimiento. Pero para lograr esto es necesario crear un "medio ambiente" de libertad frente a las vigilancias estatales, de tal modo que los sujetos puedan hacer *marketing* de sí mismos, adquirir nuevas competencias inmateriales y deslizarse tan flexiblemente como las serpientes (Castro-Gómez, 2010, p. 51).

Este medio es lugar de la acción gubernamental en consideración a la población; es articulación y en él confluyen tiempos, acontecimientos, causas, acciones. Así, entendido precisamente como medio, en el que ocurren las cosas y no por fuera de él, es donde el organismo población existe y sobre el cual se actúa, sobre sus relaciones.

Este individuo del neoliberalismo aparece como autónomo, sin embargo, maleable; él puede escoger y hacer lo que de él se espera. Jódar y Gómez (2007) observan que, como elemento definitorio, el neoliberalismo se caracteriza por su flexibilización, la desregularización, el mercado y la cultura empresarial (p. 383).

Todo lo cual implica la formación de cierto tipo de subjetividad, autorresponsable, “empresario de sí”, competente, consumidor; y la educación contribuye en la generación del medio ambiente que lo posibilita.

Presente Intempestivo de la Educación

Presentamos ahora algunas convergencias y tensiones en la educación, parte de algunas lecturas críticas, de un cuestionamiento abierto. Un encuentro con sus líneas supone trazos, algo que se ha dicho, que hay que volver a decir. Estas lecturas, sin embargo, no se entienden como una línea de la historia de la educación, cuando nos interrogamos por el presente educativo nos encontramos con una amalgama de escuelas, o una sola escuela en la que confluyen diversas prácticas.

Escuela-Caja

Libertad, derechos, paz, igualdad, prosperidad, crecimiento, ideales que se cumplirían con la Modernidad, con la Revolución Industrial, con la conformación de las naciones estado, con la libertad del mercado, con la aplicación de razón, con la ciencia, la técnica, la tecnología, colocando al hombre al centro y por encima de lo otro (la naturaleza). Todo lo anterior traería progreso social y los sujetos y la sociedad en general, usarían la razón como eje de las interacciones y de las construcciones sociales, lo cual necesariamente generaría bienestar social.

La razón y la Ilustración llegaron con la intención de alumbrar las sombras en las que estaba sumida la humanidad. Lo moderno, entendido como lo mejor, debía demoler las estructuras atrasadas medievales, para que surgiera un nuevo orden más sólido como diría Zygmunt Bauman (2002), un orden que perdurara mucho tiempo, un orden que no diera espacio al cuestionamiento y para eso la Modernidad desdijo no solo de lo mítico, sino de todos aquellos valores y cosas que representarían un “estorbo” para el nuevo orden, centrado en lo económico, lo productivo, la creación de riqueza; un nuevo orden que estaría libre de deberes éticos (Bauman, 2002, p. 10).

Mediante leyes y luego en el alma de la subjetividad humana se establece que por encima de la propiedad privada no hay nada. Se conformaron las naciones estados, las leyes y toda una cantidad de instituciones que apoyaran la consolidación de los ideales modernos, entre ellos y

con una posición muy protagonista la escuela, fundamental para profundizar y extender las tesis modernas transmitiendo e infundiendo ciertas ideas, valores, prioridades, comportamientos, en los más jóvenes. La escuela se convirtió en un lugar donde el alumno aprendía a callar, memorizar, a respetar la autoridad, a no cuestionar, a ser disciplinado; educar era disciplinar, es decir, un proceso exterior, una educación determinada por el momento histórico y por las necesidades del mercado.

Podríamos decir, citando a Gallo (2015) que el proyecto moderno es educativo; “de construcción de sujetos capaces de, en forma auto-centrada, actuar en el mundo para transformarlo” (p. 174). Por consiguiente, la escuela sería, y aún lo es, una metáfora del progreso: el lugar y sus relaciones, aunque cambiantes, se han mantenido desde el siglo XIX, convirtiéndose en el triunfo de la Modernidad.

Desde los años 60 los trabajos de economía de la educación ganaron audiencia y pusieron a la escuela en las lógicas del capital e hicieron de la educación la mejor de las inversiones, en principio para el Estado y unas pocas familias pudientes, ahora, para todo aquel que quiere ocupar un puesto en la sociedad.

La educación en el discurso de la Modernidad comienza su proceso de institucionalización en el siglo XVII desde Europa central hasta llegar a ser parte de las legislaciones constitutivas en cada uno de los países del orbe, convirtiéndose en una cuestión de Estado. La didáctica magna de Juan Amós Comenio, siglo XVII, es la obra que establece el discurso pedagógico de la Modernidad, y con ello, se aleja de la pedagogía del tutor. De Comenio en adelante el discurso pedagógico se centrará en la enseñanza escolarizada, en la definición de unos roles específicos (maestros y alumnos) y la disposición de una institución para sus fines: la escuela. (Vasco Uribe et al., 2012, pp. 116-117)

A mediados del siglo XX comenzamos a entender este discurso en términos de sistema educativo, lo que implicó que fuesen los lenguajes económicos quienes determinaran las

maneras en que debía planificarse la educación y que, además fuese asumida como parte de los problemas de la globalización (Vasco Uribe et al., 2012, pp. 110-111)

Esto responde a una cadena de lógica de reducción y subordinación pedagogía-escuela-curriculum en la que sale avante la “racionalidad técnica” moderna. Triunfó la escuela empresa, la que adopta la metodología de Frederick Taylor, que tiene sus pilares en el conductismo y en el mandarinato de los técnicos. La empresa de Taylor tenía como principios básicos la fragmentación de las masas, es decir, la división del trabajo y la producción en cadena, buscando una mayor eficiencia (Alvarez-Uría y Varela, 1991). Este proceso inicia con la selección de los más aptos y una vez dentro, se ocuparán dos cargos relevantes: el de técnico o el de obrero. Este último solo cumpliría órdenes, sin que le fuese necesario conocer los pormenores de la producción en cadena, mientras que los técnicos serían los que dirigen las acciones.

Las instituciones educativas recogieron los diseños tayloristas y las técnicas psicológicas. El niño se asemeja con el trabajador y a la vez con el mismo producto, y el docente con el técnico, quien detenta el conocimiento. Esto implica que la escuela asuma ciertos dispositivos específicos de disciplinamiento como los que son indicados por Alvarez-Uria y Varela (1991).

Un control individualizado de cada alumno, un estudio archivado de su historial familiar y escolar, de sus antecedentes y expectativas, coexiste con la organización planificada del centro, la introducción de nuevas tecnologías, la metamorfosis de la disciplina en reglamentos escritos y una exacta distribución del tiempo. (p. 268)

La escuela, la caja, será ese lugar de encierro en el que ocurre lo “positivo”, es el adentro, mientras el mundo será un afuera del que hay que proteger a la infancia. La caja es la escuela en su totalidad, no solo sus aulas, y todos sus espacios se consideran educativos, todos estarán a disposición de vigilancia. La caja creará normas que lo distinguen, que en más de las ocasiones entran en fricción con las externas o con los ritmos de vida de las comunidades en que se ubican.

De cualquier manera, al parecer, allí tienen que ir los niños y las niñas, so pena de no convertirse en los ciudadanos que todos merecen ser.

Las prácticas educativas, bajo la tutela del liberalismo, funcionan como condición del mercado y la ciudadanía. La educación liberal encuentra su finalidad en la formación de ciudadanos. Educarse es un derecho, esto no puede ser cuestionado, pero también es una obligación que separa, aísla, califica y ubica al sujeto en posición de competencia. Pienau (2001) encuentra que el liberalismo aportó a la comprensión de la educación *como corpus honorum*, “carrera abierta al talento”, carrera hacia el ascenso social que legitima desigualdades.

La Modernidad introdujo el mito de la infancia como nuevo hombre en potencia. Como primera característica observamos que se les diferenció a partir de su “incompletud”. Se hizo de este grupo, uno que debía ser separado de los demás, se les asignaron normas especiales bajo el cobijo y ritmo de la escuela y se les llamó alumnos. Además, se les interpeló como hombres primitivos, inocentes, “buen salvaje”, egocéntricos, pasionales (Pineau, 2001, p. 35).

El Emilio de Rousseau coexiste con nosotros, trae consigo a la niñez, le da un puesto en la sociedad y lo entrega a los cuidados del pedagogo. Rousseau articula la naturaleza del niño con su desnaturalización; por un lado, le confiera la necesidad de su autodesarrollo, el que se eduque así mismo, y por el otro, encarga al preceptor la tarea de sustituir, de ayudarlo en todo lo que por sí solo no puede y, el niño no podrá solo lo que el preceptor de antemano ya sabe. Este es un ejercicio de suplencia (Scherér, 1983, p. 20).

Scherér (1983) cita a Derrida (1967) y resalta esta idea de la suplencia:

(...) la de ser del mismo orden que la naturaleza, y la de señalar en ésta una carencia, una deficiencia. Todo es natural en el hombre, y, sin embargo, todo es suplementario puesto que es en una carencia de la naturaleza donde se inscribe su perfectibilidad, la cual hace posible la educación. (p. 22)

Suplencia, entonces, que se puede asumir como una vigilancia en todos los instantes bajo la presunción de saber lo que es bueno. Tal educación, así justificada, se presenta como una salvación y al mismo tiempo como un peligro. ¿Qué podría ser lo acertado, lo correcto, en la tarea de educar que no acarreará un peligro, una violencia en la naturaleza y formación del niño?

“El mundo no es así” suele decirles un docente a sus alumnos, y continúa, “deben aprender a comportarse porque, finalmente, cuando salgan de aquí, tendrán que enfrentarse a un mundo que no les permitirá simplemente hacer lo que quieran, no cumplir con sus deberes o llegar tarde”. La exhortación es noble, este docente quiere lo mejor para sus alumnos. El Emilio, como dice Scherér (1983),

(...) tendrá que ir al encuentro de aquello que el discurso del adulto espera de él, como elemento que tiene su sitio en ese discurso. El papel de su guía se limita a hacerle admitir desde el interior la ley del mundo para el que es preparado. (p. 45).

Los estudiantes esperarán ese momento de caída en el mundo real, de su inserción final en las enunciadas leyes, dejando algo en reserva, un algo oculto. Digamos, con Scherér, que esa manera con que se mira al niño, dócil e inocente, se hace presente en las nobles palabras del docente que exhorta y coincide con la del hombre ciudadano, civilizado.

En contrapartida, al referirnos al niño, también lo hacemos del adulto, el precisamente preconizado adulto. Lo que separa al niño del adulto es la formación, la que el adulto ya tiene, de la que el niño carece, y en la que la escuela juega un papel especial. Una vez el niño alcance la madurez, se convierta en un ciudadano, se dará la detención de su desarrollo, es decir, quedará bajo la tutela de las instituciones y las leyes (Scherér, 1983, p. 51). La mirada que se hace del adulto, en este contexto de la Modernidad es la de la completitud. Idea que entrará en tensión en el neoliberalismo, en la que ser adulto solo asegura tener que vérselas con su propio proceso y la necesidad de seguir formándose a lo largo de su vida.

La suplencia, como efecto, dejará, como ya se insinuó, algo oculto, sea lo imaginario, lo que no cabe en el mundo real, lo inútil. De manera que quien suple será quien discierna qué deseo es real o imaginario. Con la separación surgirá una eliminación y el establecimiento de límites para el niño. “Emilio será feliz”, pero en el modo en que desea su preceptor. Esto define a la educación.

Una vez que un hombre o una mujer ha aceptado la necesidad de la escuela, es presa fácil de otras instituciones. Una vez que los jóvenes han permitido que sus imaginaciones sean formadas por la instrucción curricular, están condicionados para las planificaciones institucionales de toda especie. La «institución» les ahoga el horizonte imaginativo. (Illich, 1974, p. 40)

Escuela-enclave

Con la huella de la Modernidad, y como si se tratara de un libreto que hay que seguir, insistimos una y otra vez en negar al otro, ignorarlo, desaparecerlo, insistimos en no ver su rostro, en asomarnos a sus ojos solo para ver reflejados los propios, mientras el otro se queda estupefacto, no comprende, no tiene voz y como si estuviera protagonizando una película de cine mudo, abre sus labios solo para darse cuenta, horrorizado, que no sale ningún sonido, y se pregunta qué pasa y mira para todos lados, pero él no existe, no está en el espacio, nadie lo ve, no está en el tiempo, es una invención; se da cuenta que el director lo creó mudo y sin poderes, y grita y salta, corre, en un afán desesperado de ser parte del guion, de llamar la atención de ser y escuchado, solo para corroborar que, en el escenario, él es solo un objeto más que será usado acorde a cada escena.

Pareciera ser como si fácticamente se nos negara o nos negáramos el “nosotros”, esa palabra que implica que el otro es y yo soy, o que soy porque otro es; palabra que implica un “somos” un “estamos”; nombrarnos como “nosotros” que nos convoca a vivir juntos, a hablar, a compartir un espacio, un tiempo, lenguaje, ideas, cuidados, miradas, abrazos, amaneceres,

trabajo, ocio, ríos, mares, caricias, peleas. Pareciera que no logramos crear esa poesía de un nosotros, un nosotros que dice “somos” y “seremos”. Así como suena un “nosotros” vital, poderoso, fuerte, determinado. Ese nosotros que seguramente existe oculto entre imposibilidades historizadas y un “sálvese quien pueda”; entre las ideas de progreso y desarrollo; entre familia, estado, patria y escuela.

La mismidad obtiene ciertos beneficios, ciertos privilegios que no podrían lograrse sino a costa de la alteridad, y así se da el juego, así se ha construido desigualdad y exclusión, hemos nombrado al otro, lo hemos inventado como: salvaje, indio, negro, bruto, animal, mujer, débil, pobre, lumpen, desechable, delincuente, loco, antisocial, terrorista, insurrecto; nombres que permitan cabalgar sobre ellos, creando discursos de verdad que “legalizan” su destrucción, explotación, silenciamiento, invisibilización, asimilación, todo esto en diferentes tonos, en diferentes matices, desde lo más salvaje hasta lo más sutil, desde el uso de la fuerza física hasta la creación de palabras y leyes, que crean realidades. Todo lo anterior mientras el otro, aturdido, masacrado, asesinado, silenciado, colonizado, se somete o resiste.

La educación llega al territorio y funda un enclave, con muros, venias y normas para civilizar y hacer ciudadanos. La caja de concreto que todos decimos necesitar llega a imponer, negar, inventar al otro; a decir que lo otro no es posible, no será permitido.

Pensar sobre lo que hemos construido como América Latina, nos lleva necesariamente, a traer a la mente esas marcas indelebles que ha dejado el hecho de haber sido sujetos de procesos de colonización, y los efectos, que en los imaginarios colectivos tenemos, como sociedad, a raíz de esa experiencia. Procesos de colonización que trajeron como consecuencia la imposición de culturas, lenguas, religión, ocultado a las otras locales, por considerarlas impropias, menores, desechables, nos dejaron mudos, inseguros, inestables, desposeídos.

Una de las máximas expresiones de la negación del “otro” lo constituyen los procesos de colonización, con todo lo que eso implica, negar los sueños de los colonizados, sus tradiciones, su lengua, sus sistemas de relaciones, negar al otro como otro. Negación que se da para que la

mismidad pueda continuar, para que una cosa prevalezca y otra no, mediante prácticas que siempre van acompañadas de violencia, prácticas que van deslizándose con la pretensión de destruir todo lo que el colonizado era.

El aparato de poder colonial es, sobre todo, un aparato de producción de conocimiento que parece pertenecer originariamente sólo al colonizador; se trata de su saber, de su ciencia, de su verdad y, por lo tanto, del conjunto de procedimientos que le son útiles para instalar y mantener *ad infinitum* el proceso de alterización del otro. Pero luego ese saber, ese conocimiento, se trasplanta de un modo lento y violentamente, también hacia el interior del colonizado como si se tratara de un propio saber, de un conocimiento que, justamente, también le resulte apropiado, también le sea natural. (Skliar, 2002, p. 81)

El mayor logro del colonizador es que el colonizado le sea natural lo que se le enseña, porque es bueno o simplemente porque es, porque desdice lo que el colonizado era, o podría ser, porque no es viable que viva su experiencia; que desee parecerse lo más posible a su verdugo, al colonizador, en un afán de desaparecer su propia identidad para no ser dañado, o ser menos dañado. Una racionalización externa coloniza, la diferencia no tiene espacio, no tiene razón, y es así como el colonizado se queda absorto, desesperanzado, y se abandona a sí mismo deseando “encajar”, aunque no puede y al hacerlo se niega.

El colonizador a su vez, se “enaltece” frente a esa alteridad que destruye, y que al destruir la refuerza la suya, tal como lo explica Larrosa y Pérez (1998) citados por Skliar (2002):

La alteridad del otro permanece como reabsorbida en nuestra identidad y la refuerza todavía más, la hace, si esto es posible, más arrogante, más segura y más satisfecha de sí misma. A partir de este punto de vista, el loco confirma y refuerza nuestra razón; el niño, nuestra madurez; el salvaje, nuestra civilización; el marginal, nuestra integración; el extranjero, nuestro país; y el deficiente, nuestra normalidad.(p. 91)

El discurso colonizador crea representaciones amañadas del otro que le justifiquen su accionar, al categorizarlo, calificarlo, cosificarlo, el colonizador se presenta como un salvador que viene a educar al colonizado, llega a rescatarlo de su ignorancia y de su condición de animalidad, llega a negar la alteridad dañina y peligrosa y convertirla en la mismidad, para que esté al alcance, controlado, minimizado.

La colonización va más allá del territorio, de lo económico, busca prevalecer en el futuro, es totalizador, y además del dominio busca la posibilidad de su perpetuación, como lo menciona Skliar (2002), su diversificación en subespacios y la implementación de prácticas cada vez más localizadas de saber y de poder sobre el otro (pp. 85-86).

Escuela-empresa

La educación neoliberal nos acerca a la escuela empresa, la que se mueve desde las lógicas de la competitividad, para mejorar la productividad económica, basada en la estandarización de objetivos y controles y que promueve la gestión empresarial educativa. Laval (2004) en sus estudios sobre las transformaciones del sistema educativo nos permite adentrarnos en las lógicas y valores que traen consigo esta manera económica de relacionarnos con el mundo.

La economía ha sido colocada más que nunca en el centro de la vida individual y colectiva; los únicos valores sociales legítimos son la eficacia productiva, la movilidad intelectual, mental y afectiva, y el éxito personal. Eso no puede dejar indemne al conjunto del sistema normativo de una sociedad y su sistema educativo. (Laval, 2004, p.47)

Así se nos presenta la escuela empresa suministradora de servicios, que ha debido transformarse a fuerza de no quedarse rezagada en medio de la aceleración y el vértigo, “forzada a plegarse a la evolución económica y a obedecer las exigencias del mercado” (Laval, 2004, p. 45). Lo que se espera es que la escuela ofrezca, según demanda de los consumidores que ya estamos instalados en la lógica, beneficios por nuestros esfuerzos para estudiar. Lo que se

espera de la escuela es apenas y lo propio del *habitus* capitalista, así es nombrado por Díez-Gutiérrez (2015) aquello que se ha convertido en un “conjunto sistemático de razonamientos, de argumentaciones, de principios, repetidos insistentemente hasta configurarlos como la única realidad plausible” (p. 159). Este es el *habitus* de la escuela y a esta se le demanda que nos eduque bien a nosotros y a nuestros hijos; está en la boca de los jóvenes que al momento de obtener un título agradecen a sus padres todo el esfuerzo que hacen para tener la mejor educación, que básicamente consiste en la que ofrece un mejor futuro. Este futuro estará bien en la medida que estemos bien empleados, que tengamos lo suficiente para ser contratados y que nos mantengamos estables. Para que eso ocurra necesitamos capital, para el caso, humano. Este capital humano puede ser entendido, según Laval (2004, p. 60) como un “stock de conocimientos evaluables económicamente e incorporados en los individuos, cualificaciones obtenidas en el sistema de formación y en la experiencia profesional”. El ambiente solicita un creciente, incesante y vertiginoso cambio, bajo la necesidad de capitalizarnos, nos tenemos que mover por el deseo de optimizar nuestra existencia. “Los modelos posfordistas de reorganización industrial han importado al campo educativo una nueva cultura profesional de la calidad y la excelencia” (Jódar y Gómez, 2007, p. 392).

Un grado siempre deja su indeleble marbete con el precio en el currículum de su consumidor. Los grandes universitarios diplomados encajan solo en un mundo que pone un marbete con el precio de sus cabezas dándoles así el poder de definir el nivel de esperanzas en su sociedad. En cada país, el monto que consume el graduado universitario fija la pauta para todos los demás; si fueran gente civilizada con trabajo o cesantes habrán de aspirar al estilo de vida de los graduados universitarios.

De este modo, la universidad tiene por efecto el imponer normas de consumo en el trabajo o en el hogar, y lo hace en todo el mundo y bajo todos los sistemas políticos. (Illich, 1974, pp. 34-35)

Al final, los títulos (diplomas) pierden el valor simbólico que un día les prodigaban. Al final, ese título no es garantía de una "mejor vida", el diploma no le asegurará empleo. El mercado laboral exigirá competencias y tienen sistemas a partir de los cuáles se hacen evaluaciones, que a su vez crean demandas de mayor capacitación, de renovación, de innovación. Exigencias cada día más prontas, aceleración, actualización; exigencia de no quedarse atrás mientras "el mundo avanza". La educación en el juego del mercado es un producto en sí misma que genera "productos" que son casi obsoletos aun cuando se acaba de recibir el diploma. De manera que la escuela se piensa en términos de inserción a la sociedad, es decir, al mercado laboral, el que permite el éxito y la ascensión social; esta es una escuela convertida en campo de competición.

El sistema educativo se ha adaptado a esta realidad de la producción y el mercado. Producción de sujetos visibles a los contratistas que admiten como fuentes de valor las habilidades y competencias registradas, la experiencia, al igual que su apariencia física y los resultados del examen médico. Si acaso nos preguntamos cómo debemos educar o qué tipo de personas formar en las escuelas la respuesta es según la demanda del mundo actual. Díez-Gutiérrez (2015) plantea un resumen de esta demanda en habitus capitalista:

(...) aumentar sin límites la producción de mercancías industriales y suministrar más y más bienes; comprar para crecer y mantener el mercado; competir y ser el primero, porque el que llega arriba lo debe a su propio mérito basado en su trabajo y esfuerzo; asegurarse de tener más "méritos" que el resto de los aspirantes; aprovechar la oportunidad; asumir e incluso justificar la desigualdad existente porque, en realidad, los que se quedan abajo son culpables porque no se esfuerzan lo suficiente. En todo caso, mirar para otro lado y no complicarse, porque no hay otra posibilidad, éste es el menos malo de los mundos posibles. (p. 160)

Laval cita al economista norteamericano Gary Becker (1983), quien considera que el capital humano es un bien privado que procura renta a quien lo posee, concepción que tiene sentido en la teoría liberal. Como en una condena debemos capacitarnos para hacer de cada uno de nosotros un producto digno de la empresa contratante o capaces de hacer empresa; un producto para las exigencias del mundo actual, mercancía que pierde su valor permanentemente haciendo necesarias reinversiones, actualizaciones y cursos que nos mantengan, que nos permitan seguir siendo útiles. Jódar y Gómez (2007) llaman a esta formación permanente y polivalente pedagogía optimizadora.

El estudiante será visto entonces como una especie de trabajador flexible, entendido como aquel que puede hacerle frente a la incertidumbre. Ya no se trata de obedecer con precisión una orden, ante el actual sistema de producción y comercialización, el mejor es el que hace buen uso de las herramientas disponibles, de las nuevas tecnologías y actúa con iniciativa y autonomía. Hablamos de la promoción de un tipo de subjetividad, activo y responsable. En el marco de la racionalidad neoliberal “se gobierna la subjetividad constitutiva de los sujetos “libres” trasladando la vigilancia externa a la obligación interna de la propia responsabilidad” (Jódar y Gómez, 2007, p. 388). Esto responde a la incursión de la psicología del ciudadano libre, el que tiene motivaciones, deseos, sueños y está compelido a autorrectificarse como participante de un *reality show*. La psicología sirve de bastón para modelarse y remodelarse, para sentir que es suficiente.

Surge un mercado de la formación permanente que, como efecto, por sus características de competencia, produce desigualdades. La educación de esta manera puede ser vista como un sector económico y cada escuela, instituto o, incluso, ONG como una empresa, como una fábrica de saber.

La investigación está supeditada al régimen de la propiedad privada y la comercialización de los mercados; debe hacerse en el marco de los lineamientos, formatos, esquemas de indicadores, propuestos por las agencias, organismos gubernamentales que a su

vez son las directrices del crecimiento intelectual y educativo de organizaciones internacionales como la OCDE, que promueven, entre otras cosas, las alianzas estratégicas de las instituciones educativas con la empresas privadas, con el objetivo de innovar y actuar conforme al mundo acelerado y cambiante.

En medio de esta dinámica, cabe preguntarnos ¿Quiénes son los que pueden entrar en este sistema de competencias (medidas con indicadores de desempeño) y quiénes, por diversos motivos, quedarán atascados y marginalizados de tan prestigioso redil? Seguro, podemos escuchar a alguien decir, que si uno no se actualiza es porque quiere, que está en cada uno hacer lo propio para estar mejor, por cumplir sus sueños, lo que implica un gran esfuerzo.

Así se nos va presentando la educación en el marco neoliberal, como una respuesta inmediata a la utilidad, a la exigencia de aplicar conocimientos estratégicos en contextos cambiantes a los que cada quien tiene la obligación, so pena de la marginalización, de adaptarse cueste lo que cueste.

Si la empresa requiere un trabajador polivalente y flexible, requiere que el proceso formativo en la escuela sea el asegurar una especie de acumulación de capital humano, competencias para la vida como la comunicación asertiva, la presentación de uno mismo y la resolución de problemas en situaciones de incertidumbre. Podríamos hablar de una escuela para enseñar a aprender en las lógicas enrevesadas de aprender a aprender, palabras que tienen sentido en lo que se ha llamado “aprendizaje a lo largo de la vida”, que bien se puede entender como sujeción a los sistemas educativos, a la cualificación permanente, a la mutación y crecimiento de las vidas económicas, a la fluctuación del mercado, a las competencias que me habilitan para recibir un salario, a la realización personal. Esta es una escuela que propende por la autonomía de los individuos, para que apliquen sobre sí mismos la disciplina necesaria para autoformarse, para el continuo autoaprendizaje.

A las demandas individuales debe responder una oferta diversificada en sus contenidos, sus niveles y sus métodos. Lejos de establecer garantías colectivas en el marco de

instituciones, esta visión de la formación se pretende profundamente no institucional. Es el individuo «responsabilizado», es decir, consciente de las ventajas y los costes del aprendizaje, el que debe realizar las mejores elecciones de formación para su propio bien. (Laval, 2004, p. 92)

La empresa educativa traspasa los muros de lo que se consideraba escuela, la oferta está en todas partes, miles de métodos, cursos en redes sociales, empresas que tienen fundaciones que llevan programas a las instituciones, diplomados, y un gran engrosamiento de la “hoja de vida”, aunque al final siga rondando el vacío de si es necesario toda esa inversión, todo ese esfuerzo.

En el sistema educativo esto se traduce en educación por competencias, lo que abarca no solo nuestros años al interior de los procesos de educación formal, sino a lo largo de toda la vida. Laval (2004) se refiere a este sistema de la vida como "doctrina del capital humano".

...el trabajador se proveería de conocimientos y competencias a lo largo de toda su vida, sin que se pudiera ya definir por un empleo estable o un estatuto determinado(...) La noción rectora es la de «empleabilidad» individual. (p. 48)

La escuela, para dar cuenta de esa empleabilidad debe convertirse en una organización flexible que se renueva permanentemente respondiendo la demanda de la vida económica neoliberal. Tal flexibilización tiene sentido en una educación de y para toda la vida que puede ser controlada particionando lo que se aprende, las aptitudes, habilidades, conocimientos de los individuos, en competencias, aprendizajes, evidencias, hallazgos y otras palabras reconocibles en el lenguaje de la gestión empresarial. En la escuela empresa se forma el individuo en el aprender a ser solo eso: un individuo, aprende las competencias básicas, las que lo hacen responsable de su proyecto de vida, de la empresa que debe ser el mismo, así lo contemplan algunos planes de estudio.

La escuela empresa poco a poco ha sentido como el lenguaje comercial tiene todo su eco en sus discursos académicos, legales y de administración; una retórica del *neomanagement*. De manera que es apenas comprensible que hablemos de clientes, de usuarios (satisfechos e insatisfechos), de diseño de imagen, de una necesidad de posicionarse en el mercado, hay un sistema de gestión de calidad, que se sostiene en la idea de competencias e indicadores y por supuesto, innovación. La autonomía escolar se hace desde formas gerencialistas y su justificación está en hacer que las instituciones educativas sean más abiertas y más participativas. (Jódar y Gómez, 2007, pp. 390-391)

La innovación aparece como regla para hacer parte del cambio, que promueve nuevas formas y al mismo tiempo las opaca. Por un lado, las convierte en mercancía o experiencia significativa que puede ser vendida; por otro, tienen ese efecto obnubilante de la novedad, que parece traer implícita la esperanza de lo mejor, pero que no se cuestiona en su fuerza ética y política. Laval (2004), ve a la innovación como un señuelo:

La escuela neoliberal, confrontada con las contradicciones mayores, es en especial de tipo social, desvía hacia la periferia y hacia la base la resolución de problemas. Se considera que la innovación debe resolver todos los males de la escuela, lo que, mediante un sofisma bastante habitual en las altas esferas y en un determinado “peritaje sociológico”, implica que los problemas no resueltos parezcan tener como causa principal el “inmovilismo” de los educadores (Laval, 2004, p. 282).

Prácticas Pedagógicas Insumisas y al Margen

Prometeo puede ser de entre los personajes míticos aquel en el que encontramos la rebeldía, la beneficiación, la liberación o el engaño, dependerá de la versión del mito a la que se atiende. *Prometeo encadenado*, de Esquilo, es una tragedia en la que con ahínco leemos esa fuerza con la que el titán, estando encadenado, se enfrenta con el poderío de Zeus supremo.

Cuenta el mito que fue Heracles con el consentimiento de su padre el que liberó a Prometeo de su suplicio, al atravesar con su flecha al águila que devoraba durante días el inmortal hígado de los dioses. Hay un detalle que se da después de la liberación, algo que nos llama un poco la atención: Prometeo depone su actitud rebelde, mientras Zeus se manifiesta como un soberano justo; el titán aceptó, como manifestación de reconciliación con Zeus, ponerse un anillo de hierro con un fragmento de piedra engastado en recuerdo de las rocas y de las cadenas que lo tuvieron atado. Prometeo fue sometido por la fuerza, fue encadenado, fue duramente castigado. Hasta aquí la imagen de un sometimiento. Prometeo sufre y se niega a ser tratado de ese modo, pero habrá conciliación a partir de un secreto que tenía guardado para que Zeus se pudiese mantener en el poder y, finalmente establecen un orden justo, o según como nosotros lo vemos, una sumisión voluntaria a los términos de Zeus.

De la Boétie (2008) nos muestra a este Prometeo desencadenado, al que un día fue la fuerza la que lo ató y que después se acostumbró a un régimen y gustosamente aceptó la servidumbre.

Así, los hombres que nacen bajo el yugo, educados y criados en la servidumbre, sin mirar más allá, se contentan con vivir como nacieron y, sin pensar en tener otro ni otro derecho que el que encontraron, aceptan como algo natural el estado en que nacieron. (De La Boétie, 2008, p. 55)

Hay una figura, la del siervo medieval, que representa la sumisión. Este acepta por convencimiento su condición de siervo en el marco de un orden natural; es la imagen de un sujeto que está a disposición y en el curso de su pensamiento no cabe otra manera más que la que le ha correspondido. Las palabras que lo habitan nos traen otro cuestionamiento más allá de los límites que lo sumiten; tal es la justicia de su orden natural. (Pino Perterra y Arnau Tornos, 1995, p. 134)

La sumisión, tras la palabra, nos encontramos con *summito* y *submittere* del latín: *su-* que pone una cosa debajo de otra; también tenemos *-missi, missum* que indica enviar o un envío. Esta misma raíz la podemos encontrar en la palabra *misión* o *cometer*, que es un encargo, un emprender una lucha; o tenemos la palabra *prometer*, como obligarse a hacer. *Missium – mittere* se asocia con la idea del deseo de que algo se ejecute en conformidad (Corominas, 1987). Será también, la *sumisión*, enviar algo debajo de otra cosa. Así, como lo vemos, este gesto y este envío, *summito* es ese encargo planteado en una relación vertical. Insumisión es una negación a ese encargo, a ese envío o a esa relación en la que se ha recibido un cometido. Pino y Arnau (1995), en su texto *Vivir: un juego de insumisión*, lanzan una propuesta de sentido, de usar el verbo insumitir y acoplarle el reflexivo: insumitirse, con una connotación activa (p.141). Nosotros, así mismo proponemos que el reflexivo no solo sea singular, sino que, dado el carácter colectivo de las prácticas pedagógicas, usemos también el plural insumitirnos.

Tras procurarnos las posibles relaciones que trae consigo el sentido de la sumisión y la insumisión en tanto palabras, quisiéramos, ahora, seguir tras una pregunta, nacida de entre las grietas de la vida común, merecida respecto a ¿cuáles son los efectos de un saber centralizador como el de la institucionalidad educativa? Y, ante sus posibles y múltiples respuestas encontrarla manifestación de ciertas insurrecciones de los saberes, que nosotros leemos en clave de insumisión.

Tomás Ibáñez Gracia presenta una idea de partida para acercarnos a la insumisión en su lectura de Foucault (2014). Dice Ibáñez (2014), que si hay un invariante en el pensamiento del filósofo es su procedimiento y lo condensa con estas palabras: “dinamitar espejismos para posibilitar insumisiones” (p. 7). Dinamitar el espejismo hace preciso desmantelar la mirada, nuestra mirada; escapar del dominio de la verdad que ejerce sobre nosotros. De allí que, para hablar de insumisión, pensemos, en insumitirnos, indicando que es una acción sobre nosotros mismos, sobre el negarnos o cuestionar los efectos de verdad.

Insumitirnos para pensarnos en los efectosde poder de la educación o la pedagogía. Este cuestionamiento radical, esta insumisión puede parecer un imposible, sin embargo, el solo intento por dinamitar nuestras formas de pensarnos, nos lleva a una otra manera, a una perspectiva distinta.

Pensemos, junto a la invitación que nos hace Skliar (2015), solo será una suposición como él lo sugiere, que existen dos tipos de saberes. Por un lado, tenemos el saber que es resultado artificioso de un problema, un saber que quiere saberse universal y objetivo, que anuncia y enuncia sus descubrimientos, “que no se relaciona con la existencia de los demás, sino apenas con su presencia fantasmagórica o, en términos más corrientes, su duplicación hasta el infinito” (Skliar, 2015, p. 131). ¿Qué es lo que quiere ese saber de la pedagogía que es “verdadera” o de las ciencias de la educación? Por cierto, hemos de considerar la posibilidad de otro saber, que se trata de un saber “incómodo, inestable, fragmentario, contingente, provisorio, pues tiene que ver, ante todo, con un cierto no-saber inicial, una cierta condición de perplejidad” (Skliar, 2015, p. 132). Este saber inicia en el otro; nacido desde la intimidad y el susurro; encuentra desconocimiento y misterio;

En vez de intentar desvelar los interrogantes, se hunde en ellos para poder narrar la experiencia de lo que ocurre con aquello y aquellos que están allí, en el interior del mundo, entre los demás, en una convivencia ríspida y difícil, claro está, pero que no es otra cosa que la comunidad de humanos (Skliar, 2015, p. 133).

La experiencia que no se reserva a lugares, que no se aleja de las aulas, pero sí del saber que no se relaciona con la existencia de los demás. Hay, habrá, existe un espacio no nombrado; un momento que no se contiene, que no estaba predicho.

Este saber que “se hunde en ellos para poder narrar la experiencia de lo que ocurre con aquello y aquellos que están allí”, habrá de ser leído en plural y que dada su condición otra, se manifiesta en insumisión. Foucault (2007) habla de saberes sometidos, refiriéndose a los

saberes que han estado sepultados y que la crítica ha hecho reaparecer y, también, los saberes incompetentes, inferiores a la científicidad exigida (pp. 128-129).

Reaparición de saberes, que en nuestra América y cada vez con más fuerza, dan cuenta de pasados indígenas y negros, que pese a los ocultamientos colonialistas hoy siguen teniendo vida, persisten en la lucha, con todo y esas fuerzas que las han considerado no válidas. Saberes también, cotidianos, que habitan las grietas de la vida común, de la gente, y a las que de muchas maneras se le ha negado el paso a la escuela, o se les deja entrar, pero bajo otra mirada, o tal vez, la misma mirada, la que viene desde allá, desde la escuela.

Los saberes sometidos son saberes al margen, paralelos. Habitan otras líneas, paralelas, también tangentes, vienen de otras y variadas direcciones y se cruzan, y crean vértices. Están al margen porque fueron marginadas, pero también porque sus fuerzas no tenían la intención de convertirse en la línea central. No se piensan, no son, no está en sus pretensiones ser saber para todos, son saberes marginales, porque también son locales, regionales, “un saber diferencial incapaz de unanimidad” (Foucault, 2007, p. 129).

La educación, las instituciones, buscan la seguridad del *fundamentalismo*. Idea que nos presenta Gallo (2017) cuestionando precisamente la certeza del educar, el control de lo que se hace y del dónde llegar, de lo que se puede validar y de lo que nos aporte los resultados esperados. De lo que se habla, entonces, es de los fundamentos en la educación: planificar, evaluar y corregir; lo que nos remite al ¿Qué enseñar? ¿Para qué enseñar? ¿Cómo enseñar?, ¿cuándo enseñar? de tal modo que si lo sabemos, que si respondemos estas preguntas podamos garantizar el aprendizaje en los niños. De esta manera, Gallo (2017) invita a seguir un gesto de insumisión: “Tengamos el coraje de arriesgarnos a seguir un camino sinsaber cuál será nuestro punto de llegada” (p. 70).

Tanto en lo saberes sometidos por ocultamiento y sepultados y que reaparecen merced al esfuerzo de la investigación, de la erudición, dice Foucault (2007); así como en los

incompetentes, ingenuos y poco pretenciosos, está el “*saber histórico de la lucha*”, la memoria de los enfrentamientos, la que ha sido mantenida al margen.

De allí que, consideremos que las pedagogías también son otras, al margen e insumisas, que son otras líneas, otras intersecciones, que se mueven, que cohabitan, que son la historia de enfrentamientos, que ocurren en las calles, y nuestro trabajo, al lado de muchos otros, quiere manifestar parte de esas líneas paralelas, al margen, o cruzadas, para que entren en juego “saberes locales, discontinuos, descalificados, no legítimos, contra la instancia teórica unitaria que pretende filtrarlos, jerarquizarlos, ordenarlos en nombre del conocimiento verdadero y de los derechos de una ciencia que está detentada por unos pocos” (Foucault, 2007, p. 130). Contra esa jerarquización y capacidad de habitar nuestras miradas, contra sus filtros en los que se marginaliza y se apartan las vidas, contra el orden que es la estabilidad de pocos.

No se trata de esto, sino de la insurrección de los saberes no tanto contra los contenidos, los métodos o los conceptos de una ciencia sino y sobre todo contra los efectos del saber centralizador que ha sido legado a las instituciones y al funcionamiento de un discurso científico organizado en el seno de una sociedad como la nuestra. (Foucault, 2007, p. 130)

De suyo, y siguiendo el curso de enero del 76 orientado por Foucault, que no sea de nuestro interés determinar o no la validez de los métodos científicos o de lo que se puede llamar pedagogía. Nos sentimos más inclinados a las preguntas que formulaba el filósofo:

¿Qué tipo de saberes queréis descalificar en el momento en que decís: esto es una ciencia?
 ¿Qué sujetos hablantes, charlantes, qué sujetos de experiencia y de saber queréis «minorizar» cuando decís: «Hago este discurso, hago un discurso científico, soy un científico»? (Foucault, 2007, p. 131)

¿Qué es pedagogía? No es la pregunta que nos hacemos acá, nuestros cuestionamientos estarían más cercanos a: ¿Qué se descalifica cuando decimos *esto es pedagogía*? ¿Qué sujetos de

experiencia y saber quedan al margen cuando se hace el discurso sobre las maneras de enseñar y aprender?

¿Qué tan lejos de nuestras vidas están estos sujetos de saber y experiencia marginalizados? Están en las grietas de nuestras vidas comunes, son fragmentos de los caminos diarios. Los sujetos de saber y experiencia bien pueden ser aquellos contratados para la labor de la escuela, los del ejercicio docente que detrás de ese ropaje tienen su propia experiencia, también los que convocan en su día a día la palabra para contar un cuento, para hacer algo, los que disponen sus vidas porque fueron viendo que las maneras más conocidas y aceptadas no decían de ellos, también están los jóvenes que viviendo en las márgenes deciden crear desde sus rincones otras miradas. Otras miradas, que finalmente son otras construcciones.

En este sentido, también hablamos de marginalidad, bien podríamos, precisamente hablar de las dos acepciones que trae un diccionario de la lengua castellana. Por un lado, tenemos a la marginalidad como exclusión, y en este sentido podemos ubicar a los saberes y sujetos de experiencia y saber que no caben en la jerarquía de la línea de centro; fueron marginalizados, arrastrados a un margen, sin cabida en la página que prefigura la mirada; por otro lado, se dice de *la falta de relación de algo con la materia de que se trata*, falta de contacto, saberes que habitan un lugar otro, que si lo viéramos desde la óptica del progreso se diría de ellos que desde su margen impiden el desarrollo, o bien puede pensarse que una vez situado al lado dejará de incidir en un asunto.

Consideremos, por tanto, el carácter marginal de algunas prácticas pedagógicas. En el primero de los sentidos, como aquellas que no caben como parte de los saberes disciplinares o científicos, y fueron puestos allí, poco a poco apartados. Nada más tremendamente ejemplificante que la marginación de las comunidades negras colombianas; así mismo vemos nosotros algunas prácticas pedagógicas llevadas a esconderse y hacerse invisibles.

Así, por ejemplo, encontramos las llamadas pedagogías otras, que hacen parte de las marginalizadas y hacen resistencia a la totalización, y se tejen en lugares como el sur global,

creando otras maneras de gestionar lo económico, lo social, lo cultural, otras formas, otras prácticas, otras pedagogías, en diferentes comunidades indígenas, campesinas y afrodescendientes a lo largo de América. Por mencionar algunas de ellas por remitirnos a los indígenas caucanos y al movimiento zapatista.

Las luchas de los indígenas caucanos del territorio colombiano, los Nasa, quienes en una expresión de resistencia al neoliberalismo y como práctica decolonialista, crean permanentemente maneras de gestionar su economía en un tejido con la protección de la vida y de los saberes ancestrales, alejados de la acumulación, practican formas de solidaridad e igualdad, distribuyendo de manera igualitaria, esto no obsta su necesaria interacción con el mercado a lo cual se han visto abocados, practican el trueque y saben que en la práctica del trueque se intercambia más que cosas, se intercambian saberes, experiencias, conocimientos, cuentos, etc. Lo anterior configurando una resistencia y una lucha por rescatar y preservar sus costumbres y maneras de relacionarse con la tierra.

Los movimientos y organizaciones indígenas del Departamento del Cauca, Colombia, están movilizando creativa y experimentalmente “discursos, visiones y prácticas de diferencia epistémica, ecológica, económica, cultural y política”, esto como horizonte decolonial para la recuperación de saberes, el fortalecimiento económico/cultural y los procesos autonómicos, siempre en favor de la vida y en el marco de una suerte de “minga de resistencia social y comunitaria”. (Quijano, 2013, p. 143)

El movimiento zapatista es un gran ejemplo de lucha por el respeto y dignidad de los pueblos indígenas mexicanos. Es una larga historia de exclusión, de despojo, de acuerdos incumplidos por los gobiernos de turno, de persecución y asesinatos, de injusticia, pero también de una inquebrantable resistencia, de no conformarse, de alzar sus voces, hasta convertirse en referentes para la comunidad internacional, de la cual recibieron apoyo, así como de la comunidad civil mexicana. Los zapatistas decidieron que cambiar el mundo era imposible y que

lo posible era construir uno nuevo, fue así como se dieron a la tarea de construir autonomía en sus territorios, sus maneras de gobierno, de educación, de relacionarse, de manejar la economía.

Aprendimos de palabras, por ejemplo, de las nuevas categorías creadas en la lucha por la libertad. Sabemos ahora que hay cosas que son de por sí; la resistencia, por decir algo, no empezó con los zapatistas, pues ya de por sí abuelos y abuelas estaban en resistencia y habían guardado la experiencia en sus corazones. Aprendimos que hay un modo zapatista, enteramente transparente pero difícil de entender o definir, porque es muy otro modo. Aprendimos de los partidistas...nos explicaron que son herman@s confundid@s que se siguen creyendo los cuentos del mal gobierno y de los capitalistas. Aprendimos cómo se construye la autonomía, cómo los trabajos, cómo toda auténtica resistencia no es sólo aguantar sino construir algo nuevo, cómo es la organización. (Esteva, 2013, pp. 511-512)

Retomemos, el segundo de los sentidos del carácter marginal de las prácticas, en su condición de no contacto, son la otra parte, la contraparte de discurso tiene más eco y creemos que en ello reside una fuerza que se asume desde el lugar de ser otro, otro posible. Así surge una cualidad de las prácticas pedagógicas insumisas y al margen, su no pretensión de convertirse en la línea de centro o ser el discurso unificador, su carácter local es fuerza insumisa, su carácter marginal hace parte de su insumisión.

Las prácticas pedagógicas marginales e insumisas hacen parte del juego, se ponen de relieve, son oposición, hacen parte de la lucha. De manera que, si en este trabajo queremos hablar de ellas, está en la consideración de contribuir a la crítica, no para juzgar, sino en el sentido creativo haciendo valiosa una experiencia, una existencia, tal como plantea Foucault (1999b)

No puedo dejar de pensar en una crítica que no buscara juzgar, sino hacer existir una obra, un libro, una frase, una idea. Una crítica así encendería fuegos, contemplaría crecer la hierba, escucharía el viento y tomaría la espuma al vuelo para esparcirla. Multiplicaría no

los juicios, sino los signos de existencia; los llamaría, los sacaría de su sueño. ¿Los inventaría en ocasiones? Tanto mejor, mucho mejor. La crítica por sentencias me adormece. Me gustaría una crítica por centelleos imaginativos, no sería soberana ni vestida de rojo. Llevaría el relámpago de las tormentas posibles. (p. 220)

También indica un estado de alerta, pues una de las características de la línea de centro, o de los discursos jerarquizantes, está en su capacidad de apropiación de lo marginal y de lo otro, característica esta última de nuestras épocas neoliberales. Poner de relieve ciertas prácticas pedagógicas en juego de la insumisión, está en tener presente que no se trata de la pretensión de cambiar las reglas de juego, sino en cuestionarlas en sus valores “legislados” heterónomamente y asumidos ya por la mayoría.

Encuentros, Narrativas Insumisas

Realizamos varios encuentros, conversaciones con docentes de instituciones educativas y con dos colectivos del municipio de Pereira, Risaralda. Nuestra idea no ha sido una determinación de estas experiencias, todas las palabras fueron tejidas en medio de las juntanzas que surgieron alrededor de una café o una visita, un encuentro. Cada conversación fue grabada, transcrita, textualizada, compartida con cada grupo o persona, y ahora las presentamos como narrativas de prácticas pedagógicas insumisas y al margen. Los apartes de las entrevistas son citados por la palabra Encuentro, las iniciales de los nombres de los participantes y los números de los reglones en los que se encuentra ubicada la referencia.

Malabareando las calles, un salto al vacío

La Casa de los Sueños abrió sus puertas el 28 de abril de 2017 en la ciudad de Pereira. cuando Jimmy decidió que este espacio debía existir ya contaba con más de 20 años de experiencia trabajando en fundaciones y en instituciones como el ICBF (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar), experiencia que fue decisiva para explorar nuevas maneras de acercarse a los niños, niñas y jóvenes que habitan las calles, para crear lazos de afecto y confianza.

Cuando piensas en La Casa de los Sueños, evocas un lugar amable y cálido. Cuando llegas a su puerta, te topas con un grafiti de una niña en la fachada, casi imperceptible para el transeúnte del centro de Pereira. Del portón se cruza por un pasillo hasta llegar a una sala amplia, con pinturas murales, ilustraciones del Principito, escopetarra y salones sin puertas; circulan por toda la casa, saberes de toda una vida caminando las calles. “Mucha calle” recorre esos pasillos, esos pequeños cuartos, teatro, juguetes, pinturas, ideas, instrumentos musicales, silencios, afectos, arte, cocina; la vida fluye sin prohibir, sin cuestionamientos al otro, sin lanzarle un juicio, solo entregando, solo acompañando.

La Casa de los Sueño es tal vez un lugar de encuentro, o un momento de fuga de la cruda realidad de las calles, tal vez un lugar para alimentarse, o quizás un lugar para

sentirse amado, tal vez un lugar solo para dormir unas horas en el día, tal vez un lugar para compartir con otros niños en un espacio que “cobija”, tal vez un lugar para permitirse jugar, tal vez un lugar para cantar o pintar sus historias y tener nuevas oportunidades; cada niño, niña o joven tendrá algún motivo para llegar, o todos a la vez.

Antes de abrir La Casa de los Sueños, Jimmy trabajó para el ICBF. De esa época nos cuenta:

Buscábamos los niños en la calle, Bienestar Familiar le asignaba un defensor de familia, les daba el ingreso al hogar de protección, pero los chicos, como eran lineamientos del ICBF, pues hacían parte de todo un sistema, donde a un niño de la calle le tenían que buscar el familiar hasta cuarto grado de consanguinidad y a los seis meses devolverlo, así fuera a un tío que nunca lo conoció, nunca vivió con él, se tiene que ir con él y empezó Bienestar Familiar a hacer esos reintegros y a los tres meses otra vez el chico en la calle, entonces yo empecé a ver que esto no es así y desde el 2009 venía la inquietud. Empezó la inquietud de cómo lo podemos hacer diferente, de que no fuera a través del ICBF. (Encuentro, J. A. 546 - 553)

Con este trabajo Jimmy empieza a sembrar, en términos de él, pero también empieza a comprender que los métodos y las prácticas institucionales no daban satisfacción a su lectura de la realidad de los niños y las niñas, no se transformaban vidas, dice él, solo eran “paños de agua tibia”, porque había un afán institucional de reintegrar a los chicos a las familias a como diera lugar, sin validar si pudieran ser bien recibidos, no importaba el grado de consanguinidad, así fuera una tía lejana, como cuenta Jimmy; el resultado era que en muy poco tiempo, los niños estaban nuevamente afuera, sufriendo los rigores de estar vulnerables en unas calles donde son “desechables”, los transeúntes indiferentes no los “ven”, ellos deben construirse un mundo, un mundo en el que no se puede soñar, no pueden atreverse a tanto, el sistema no se los permite, lo

más importante es sobrevivir, y cada día es una lucha, una lucha primero es la pieza y luego si queda, la comida, porque en la noche oscura son mucho más vulnerables, los peligros acechan.

A La Casa de los Sueños no le interesa el beneplácito de las instituciones que preconizan los saberes y los métodos para “atender” una parte específica de la población. El ICBF, puede pretender poner en consideración qué es lo que se hace en La Casa de los Sueños, incluso pueden juzgar que su propuesta es buena en tanto realizan una contribución frente a una problemática social, pero la estructura del Instituto finalmente no lo incluirá como parte de su política toda vez que La Casa de los Sueños no cumple con los resultados que ellos persiguen bajo su mirada cuantificadora, que se mide según el número de niños y niñas atendidos, de adolescentes que dejan la calle o la prostitución, de niños, niñas y adolescentes que dejan de consumir sustancias psicoactivas, o el porcentaje de reincidencia una vez pasan por el “programa”. La Casa de los Sueños no tiene sus ojos puestos en los resultados ni en el día que tenga que rendirle cuentas a la comunidad por sobre cómo se usan sus recursos.

Jimmy no pudo sino sentir indignación cuando escuchó de la institucionalidad: “es que sale muy caro un niño de la calle”. ¿Sale muy caro una vida? - Preguntaba, nos preguntaba, le preguntaba a todos-. Cuando supo que Acogida y Desarrollo³ no seguiría, ya no atendería a niños de calle, - entendí, - Dice Jimmy - “que, al ICBF, como a cualquier ente del Estado, lo que le interesa son los números y cifras”. Sintió una indignación que creció y se volvió coraje y fuerza y decide renunciar al ICBF. Jimmy da un salto al vacío, sin saber qué iba a hacer... Salió a Malabarear las calles con los niños y las niñas que allí viven. En su carta de renuncia Jimmy expresa que los niños le enseñaron a malabarear y ahora ellos esperan que él salga y lo haga.

³ Lineamiento Técnico Administrativo para la Atención en el Programa de Acogida y Desarrollo a niños, niñas y adolescentes en condiciones de explotación sexual comercial y en situación de vida en calle emitido por el ICBF en el año 2009.

Siguió haciendo los recorridos por su cuenta, fue a encontrarse con los chicos en la calle a saludarlos, a compartir y jugar cartas con ellos, a escuchar sus historias. Muchos habían pasado por varias instituciones y se volaron de todas, y claro, nos dice Jimmy

(...) han hechomotín porque no quieren estar; no es que sean malos, es que no quieren estar, es como enjaular un ave, usted medio les abre y chao. Entonces eso mismo hacen los pelados. O a veces cogen un pelado en la calle, lo llevan a la fuerza y lo meten a una comunidad terapéutica...” (Encuentro, J. A. 654 - 657)

Un salto al vacío, coraje de arriesgarse. La institucionalidad se presentó entonces como una falsa promesa, o como promesa, al fin y al cabo, una que impide el riesgo y, fuera de este no hay creatividad o pensamiento posible. Emerge La Casa de los Sueños en un salto al vacío, en un tomar otros caminos sin promesas de llegada y que invitan a la experiencia, a nuevos acontecimientos.

Figura 3



Nota. *Mucha Calle*. [Fotografía], González, Francia. 2021. Comunicación personal.

Dice Jimmy que todo lo que hay en este lugar surge por ellos y ellas, que Malabareando las Calles surgió porque ellos lo propusieron; porque de esos recorridos en la calle él los encontraba

(...) trillando la marihuana, chupando pega, chutándose la heroína, (...) y dos cuadras más allá encontraba el niño en el semáforo fuera del centro comercial, limpiando vidrios, tocando llantas, vendiendo dulces, haciendo malabares; ellos me decían "no cucho, es que nosotros aquí no estamos haciendo malabares, nos estamos ganando la vida" y en ese juego entre los malabares y ganando la vida, quedó Malabareando las calles, que para los niños de la calle significa "Guerreando las calles" (Encuentro, J. A. 672 - 679)

El 80% de los niños que llegan a La Casa conocen Bienestar Familiar desde que tenían 7 años, a otros desde meses los dejaron en la puerta de un hogar o en las granjas infantiles, estuvieron en el programa de adopción, cumplieron los 5 años y ya no los adoptaban, de ahí pasaron a hogares de protección. Allí, hasta los 11 o 12 años ellos se aguantan las instituciones, después se empiezan a evadir. Los niños sienten, después de esta edad que ellos no pertenecen a ningún lado.

Escuchando a Jimmy nos damos cuenta de que cuando las personas pasan por la avenida Ferrocarril de Pereira, por los puentes de la 12 y la 13, pueden ver desde el carro otro mundo. Pasan rápido, no sea que la realidad los toque, los afecte, desde la ventana del carro, las calles se ven como la guerra por televisión, como una ficción.

Cuando los niños están en la calle, anónimos, invisibles, da lo mismo para muchos uno que otro, al fin y al cabo... son niños de la calle, pero cuando Jimmy hace sus recorridos, comparte con ellos, escucha sus historias, los ve a los ojos y los invita a su Casa de los Sueños; ellos ya son otros que no se reducen a lo que ya se ha dicho de ellos.

Para que exista La Casa de los Sueños, había que recorrer las calles con otra mirada, una no terapéutica que ya tuviera en su haber al otro, lo tuviera como concepto, paciente o foco de atención por un programa.

Los niños y las niñas se revelan a la sociedad que los discrimina y excluye, a la manera en que los nombran como oportunistas, marihuaneros y malos, al decir que si se les da oportunidad es una alcahuetería, en La Casa ellos se permiten ser de otras maneras. Se revelan a las violencias de la calle.

Todos los días, desde las 7:00 de la mañana comienzan a llegar, al pasar la puerta dejan el trasnocho, las vichas, la grilla, la pipa, el puñal, la marginación, el rebusque, dejan la rabia y la sobrevivencia. Una vez están dentro, son niños con derecho a soñar, son monstruos que pa' eso es que pidieron un gimnasio, son cantantes de rap, son estudiantes, amigos, parceros, son como los hijos de papá Jimmy, "el cucho" como le dicen los niños y "papi" como le dicen las niñas, el que acaba de pasar viendo a cada niño y joven a los ojos, propiciando así el encuentro, ese encuentro que va más allá de las palabras.

Yo creo que la diferencia la hacen los chicos, esa conexión, la empatía que se genera, pues yo creo que no lo ven a uno como un par, pero yo creo que la energía del otro se siente, yo creo que ellos saben que uno siente lo que ellos sienten, es diferente que alguien les diga: yo sé lo que ustedes pasan allá afuera, a que uno, sin decirlo, con un abrazo se lo transmita; venga que aquí estamos. (Encuentro, J. A. 224 - 228)

Fuera de La Casa, muchos de esos niños son considerados "malos": en Facebook, en páginas como *Pereira en vivo* los publican y la gente dice "hay que darles paloterapia" "un tiro y tirarlo al río" pero cuando llegan a la casa son niños comunes y corrientes, "esas niñas de explotación sexual que encontramos en la 8va con 16, la 15, aquí vienen a peinar muñecas, se permiten ser niñas..."

(...) nadie los obliga a llegar aquí cada mañana, ellos deciden aquí cada mañana dejar la calle, dejar el consumo, sus parceros, dormir hasta tarde en la pieza de la residencia por llegar aquí antes de las nueve de la mañana. (...) así sea un sábado, anoche se hubieran podido ir de rumba consumir, en fin, pero prefirieron no enrumbarse anoche para llegar hoy. Los sábados, tenemos que estar antes de las ocho. (...) Entonces eso para ellos es un madrugón impresionante... (Encuentro, J.A. 714 – 723)

En La Casa hay espera, se procura respetar los ritmos de los chicos, de no forzar, a dar tiempo a que los procesos vayan dándose, a construir confianza. Nos cuentan de un chico que llegó a la Casa

(...) pego, que ni se podía parar, a uno le tocaba ayudarlo a levantar y caía aquí en la sala, quedaba profundo. Y uno lo dejaba durmiendo hasta medio día por el tranocho porque aquí no forzamos nada, y después de que se la había pasado la traba empezábamos a hablar. (Encuentro, J.A. 812 – 815)

La Casa y todos los que la habitan aprendieron que, si se espera lo suficiente, si no se pide de más, van a suceder cosas en la vida de los niños, van a darse los cambios; aprendieron también de la libertad para construir confianza, de no revictimizar a los niños, aprendieron que el arte es un medio para sanar.

En la Casa de los Sueños no hay puertas en sus salones, como una consigna: “está prohibido prohibir”, la invitación es a que los valores se viven y se construyen en la práctica, no se trata de hablar de valores y enfatizar el cumplimiento de la norma sino de vivirlos, se aprende a respetar respetando:

(...) hablamos de respeto simplemente viviendo el respeto, ustedes ven que aquí dejamos las oficinas abiertas, la cocina abierta, ahí todo el día los celulares por todo lado, nadie se

lleva nada, aunque vuelvan a la calle ahorita, porque ellos sienten este territorio como sagrado, este es un nicho, sagrado para ellos. (Encuentro, J. A. 782 - 785)

En La Casa se evita revictimizar a los niños, en el sentido que cuando ellos les cuentan a un psicólogo sus historias eso puede generar mucho dolor.

(...) Ellos les tienen fobia a los psicólogos, pero porque ellos sienten que no les han servido de nada, que han sido revictimizados, que su historia de abuso la han contado 20 veces y nadie ha hecho nada por ellos, entonces ellos aquí ya no nos cuentan sus historias, ellos cantan sus historias. Entonces ellos cantan que han sido abusados, que han sido maltratados, pero que tienen sueños, entonces ustedes escuchan las letras que ellos han compuesto y es eso, son sus vivencias de calle, de consumo, de policonsumo, del pelado de 19 años que consume desde los 7 años y aquí, en Malabareando, se dio cuenta que podía vivir sin consumo y es que estar en las drogas es como estar muerto en vida, es peor que el cáncer. (Encuentro, J. A. 754 - 762)

Yoga, pintura, música, danza, teatro, deporte, etc, son medios para desdramatizar, para que los chicos puedan expresarse libremente, para sacar de manera auténtica lo que sienten y piensan a través del arte.

(...) hoy cuando empezamos aquí, ellos contaban sus historias, de abuso, de maltrato, sus aporreadas, sus rechazos de la mamá, que iban a buscar la mamá y dormían en el andén y la mamá les tiraba agua para que se fueran, lo contaban llorando; pero ahora lo cuentan y dicen "mi mamá, era buena, no le guardo rencor" y es eso, que estemos livianitos de equipaje para poder volar muy alto. (Encuentro, J.A. 771 – 775)

Cuando uno quiere hacerlo diferente, porque cuando uno se permite meterse otra vez al sistema y que la alcaldía le de... uno y tal, uno tiene que acoplarse a lo de ellos, pero cuando uno quiere hacer resistencia y decir –Juemadre, es que hay otras maneras,

le toca a uno malabarear el triple, pero es que es más bonito. Les va uno enseñando a ellos que hay que dejar tanta burocracia por las cosas mínimas para un chico...tanto papeleo. (Encuentro, J.A. 424 – 428)

Yo no sé si lo que hace Malabareando las Calles va a poder salvar a todos los niños y las niñas de estar en la calle, de evitarles abusos, maltratos, que la muerte los encuentre temprano en la calle, yo no sé, pero por lo menos estamos haciendo lo que a nosotros nos corresponde ... He escuchado tantas voces... que estos marihuaneros no cambian, que vienen por una comida, que esto es perder el tiempo, que cuánto tiempo se demora un proceso... estamos haciendo lo que nos corresponde, esas personas inteligentes, sensatas, de números que vienen y nos cuestionan... Nosotros hacemos lo que nos corresponda, así nos duela la columna, pero es un dolor rico. Es un dolor de satisfacción por hacer la tarea. (Encuentro, J. A. 945 – 955)

Figura 4



Nota. Sala de la Casa de los Sueños. 2021. Fotografía propia

Las Piquiñas del Chango, Los Tambores del Remanso

Este es un proceso comunitario artístico social que desde el barrio El Remanso, comuna de Villa Santana, irradia fuerza con sus tambores a toda la ciudad de Pereira. Cuando cae el sol frente al reversadero de las busetas van llegando niños y jóvenes, toman sus baquetas y tambores para reivindicar su amor por lo que somos, transformar nuestras comunidades y generar otros referentes de oportunidad para los jóvenes. No solo son una batucada, además buscan llevar otros artistas y propuestas educativas al barrio, decirle a la sociedad que visiten el barrio, para que se den cuenta que allí también somos vida, somos amor y muchos sueños. Una de las integrantes de la Batucada se refiere a su barrio como un espacio lleno de resistencia y ve en todos los emprendimientos de la comunidad, como una chaza, una venta de frutas, papitas o arepas, la resistencia que se hace todos los días para sobrevivir.

En medio de ese barrio nacen Las Piquiñas del Chango. En las palabras de Jorge Bueno

(...) es un proceso que viene de más allá, de uno mirando más o menos posibilidades (...). Cuando arrancan Las Piquiñas del Chango en febrero de 2019 (...) yo les decía: chachos, vamos a arrancar con la batucada del barrio pues. Y ellos en ese momento no me creyeron (...) El 15 de febrero de 2019 arrancamos y yo lo primero que hice fue reunirlos y decirles: chachos, ¿Ustedes, les interesa tocar tambor o qué? Y la ventaja era que yo les tenía confianza porque eran los parceritos de mis hermanos, que yo los había visto crecer(...) entonces ellos dijeron: hágale pues, vamos a hacer música pues, muestre a ver. (...) Les mostré unos referentes y les dije que se fueran para la casa. Ellos dijeron: ¡Ah! ¡Esa es la clase! Y yo les contesté que sí, que ya mirábamos quién va a venir mañana. Al otro día yo les dije: listo chachos, consíganse unos palitos de escoba, unos libros y ya miramos qué empieza a pasar. (Encuentro, J.B. 222 – 240)

Figura 5



Nota: *Mural en las calles de El Remanso. Comuna de Villa Santana. Fotografía propia.*

Las Piquiñas del Chango son un proceso comunitario al margen, “porque más allá de un proceso artístico musical, tenemos un proceso comunitario,” nos dice Jorge Bueno. Esta idea viene acompañada de lo que ellos llaman la fuerza presente en los barrios populares y que nació allí y quiere salir.

(...) a lo bien en los barrios populares debido a esas necesidades como que tenemos hay muchas cosas que se quedan ahí, y hay cosas que ya hay que empezar a sacarlas, también como de los barrios populares que creo que para sacar esta estigmatización, precisamente como de los barrios también, y empezar a mostrar como productos de calidad que salen de los barrios populares. Y no solamente como de que desde alguien llegue a enseñarle nada, sino como desde que salga, desde las raíces de nosotros... (Encuentro, J. B. 324 – 329)

Proceso que nace desde el barrio y que quiere mantenerse al margen, entre muchas cosas porque quiere mantener su ritmo y si se llega a tener algún tipo de relación conciertas

instituciones lo hacen queriendo establecer límites porque ese tipo de contactos “va desvirtuando las cosas inevitablemente”.

Que nosotros no dependamos de las instituciones públicas o privadas para poder sostenernos en el tiempo. (...) Porque también queremos tener esa cosa de independencia, también que nosotros podamos decir: si a nosotros nos dice la alcaldía: los queremos llevar a tal parte... y nosotros no queremos ir, también poder decirles: no queremos ir. (Encuentro, J.B. 393 – 398)

Hemos encontrado gente muy bella, hemos encontrado gente que está alineada con los propósitos que tenemos, pero es una maquinaria. O sea, no son ellos los que toman las decisiones. Entonces nos piden que pasemos este papel y este otro papel, no lo tienen, tienen que sacarlo de donde sea... y van empezando unas exigencias burocráticas y una tramitología; hay una paquidermia así como medianamente absurda que, que no es posible llevarla. (Encuentro, J. B. 427 - 432)

De manera que Las Piquiñas del Chango se saben ahí, en medio de las tensiones de habitar un entorno que pretende apropiarse de su trabajo, así como el día en que la alcaldía municipal llevó un evento al barrio y le pidieron a Las Piquiñas que tocaran en él.

Nosotros fuimos a tocar, porque es nuestro barrio. ¿Cómo no vamos a tocar en nuestro barrio? Y me están haciendo una entrevista, me ponen el micrófono aquí y me dicen: bueno, Jorge, al terminar el video agradézcale a la alcaldía. Y yo me quité el micrófono y yo le dije: no, cómo así y por qué. (...) Yo les dije: vea parece, no tiene nada que ver con ustedes. Disculpenme porque de verdad, solo que me cuesta muchísimo en estos momentos decirle gracias a la alcaldía por un evento que, a lo bien, pues nosotros les tocamos, pues gratis. (Encuentro, J. B. 436 - 454)

Ellos quieren ser independientes, mantenerse al margen de las instituciones públicas y de sus lógicas, entonces tienen una pregunta: “¿Cómo resistimos como proceso para que no se desvirtúe? Pero también encontrar ¿A qué estamos resistiendo para cambiar?” Luego, se trata de volver sobre las mismas preguntas, moviéndose con sutileza, procurando siempre volver a ser ese proceso que se pregunta primero por ellos mismos. Aunque, también, y al mismo tiempo, sintiéndose unidos a una red en resistencia, junto a otros procesos al margen, que comparten un sentir y desde donde surge la necesidad de decir que esta ciudad tiene muchos colectivos, muchas miradas. Las Piquiñas están interesadas en esa red, la de las múltiples voces, donde se les permita tejer y replicar, siempre alerta a la posibilidad de que cada eco sea, precisamente, otro.

Las Piquiñas del Chango se perciben como un espacio abierto para el encuentro en el barrio, brindan la posibilidad de decidir otras cosas ya que se trata de mostrar, llevar y salir. Mostrar otras alternativas desde el arte llevando personas ajenas a la comunidad. Salir del barrio y sentir la experiencia afuera, sacar las voces a las calles para que empiecen a ser reconocidas. Esas voces que son “...unos gritos de rabia, unos gritos de amor colectivo, gritos de ojo que aquí están pasando cosas, tanto positivas como negativas”.

“Entonces en la medida que empiezan a salir y a conocer otra gente, que es otra cosa (...)empezaron a conocer otra gente, gente maravillosa” Jorge nos decía esto, pensando en todos los artistas que visitan el barrio para acompañar a Las Piquiñas en eventos culturales, comitivas o sancochos artísticos, pensando que cada toque fuera del barrio es una puerta para encontrarse con el otro y sentirse extraños. “Las Piquiñas del Chango es un espacio alternativo al que ellos tienen, pero ellos siguen en su mundo, en el que están, al contexto”. Dice Jorge que no nos podemos mentir y pensar que se trata de cambiar sus vidas, pero que se trata, precisamente, de tener otros espacios.

Figura 6

Nota: *Ensayo en el “reversadero”*. Fotografía propia.

Las Piquiñas del Chango se reconocen como un proceso pedagógico “donde lo que se intenta, más allá del conocimiento, es la sensibilidad, eso es lo que se busca tocar”. En palabras de una de las participantes del colectivo: “experiencia del mundo, muy desde los cinco sentidos, como un proceso formativo”. Un proceso pedagógico y al mismo tiempo una familia o una conjunción de ambas: “El amor, parece, a lo bien. Toma tu abrazo, toma tu gracias, toma tu abracémonos. Es lo que genera un lazo más allá del grupo, un lazo más como del interior desde nosotros. Mediados por el afecto”. Esta apuesta de familia, es también parte del reconocer qué lugar habitan en medio de la ciudad y cómo pueden ser estigmatizados desde afuera como el barrio donde habitan ladrones, como un barrio “peligroso”, Diana, nos dice, que sí, que a pesar de todo eso “pues está la unión, entre nosotros nos conocemos, nos protegemos, nos cuidamos”.

“Todo el tiempo nos hicieron pensar que la gente de barrios populares pues son los que hablan mal, los que se portan mal, entonces, pues uno carga ese complejo”, dice Jorge. Pero desde esa marginalidad a través de un proceso como el de las Piquiñas se ha posibilitado que el barrio sea visto con admiración, y lo más importante que los integrantes del colectivo lo sientan.

La familia de la que todos ellos hablan y a la dicen pertenecer ha generado la posibilidad de verse de una manera diferente y creer en sus “sueños locos”.

La Piquiñas son invitación a “explorar el ser” porque, así como nos lo dice Victoria, otra de las integrantes del colectivo, “es algo que a nosotros no nos lo han permitido, que las instituciones educativas nunca nos permitieron, porque siempre están diciéndonos qué tenemos que hacer”. De manera que ahí, en el colectivo, también estará la pregunta: “y bueno, sos libre ¿Qué querés hacer?”

Otra de las participantes de Las Piquiñas del Chango nos decía: “No hay un impacto como, por ejemplo, lo que piden ciertas instituciones como cosas que están super lejanas a la realidad, sino eso: el permanecer, el estar, el preguntarse otras cosas, el asistir...”

(Encuentro, J.B. V. 675 – 682) El espacioabierto y los cuestionamientos constantes que son “pequeños venticos que después se convierten en huracanes fuertísimos”.

En el padecimiento de ser cada uno sujeto en el encuentro con el otro, complotando en el tiempo, tiempo para estar, en el espacio, espacio para el encuentro. En las Piquiñas del Chango se habla de congruencia: “como pensarse mucho para poder compartir... lo que le atraviesa a uno el cuerpo (...) entonces ya no solamente es la formación de los chicos, sino nosotros también como la congruencia.” Como un acto creativo, en que se piensa en eso que me pasa en cada encuentro.

Fragmentos y Reflexiones de Nuestros Encuentros

Ya lo hemos dicho, el desencanto frente a la educación ya hace parte de nosotros. Lo que nos lleva a cuestionar aquello que nos constriñe. Hablábamos de ello, del ambiente que coarta mientras nos tomábamos un café, con uno de los profesores con los que compartimos nuestras andanzas investigativas y reflexiones. Él nos habló de *Los Lúcidos* de Adolfo Aristaraín, fragmentos de ese texto se puede encontrar en la película *Lugares Comunes* (2002). De ese texto se refiere a un pasaje, que juzga como interesante

(...) en cierta medida, el contrainsurgente y el que está en contra del sistema, está medido por el sistema. Ahí es donde aparece el lúcido, el que resulta peligroso porque es indescifrable, porque el sistema no lo puede cuantificar, entonces ahí ¿Cómo lo reglo? ¿Cómo lo defino? ¿Cómo lo determino? Está dentro de lo indeterminable, entonces ahí es donde se hace peligroso, y ese es el anarquista. (Encuentro, L. H. 12-17)

No es posible solo decir que todo en el mundo de lo educativo está configurado o tiene una manera de ser. Lo soterrado no está en los papeles. Lo que ocurre en las aulas de las instituciones no fluye a partir de la disposición de ciertos elementos desde los cuales se planea. Al interior de las instituciones educativas oficiales o privadas también habitan presentes que no pueden ser medibles o determinables, algo se complota permanentemente y no tiene la intención de institucionalizarse o convertirse en una experiencia significativa modelable. Cada experiencia gestada en los encuentros entre profesores y estudiantes tienen esa doble habitación, tensión podríamos decir; estamos al interior de la misma escuela ante la cual pretendemos insuñirnos, llenamos los formatos y hacemos las remisiones de ley, y al mismo tiempo tratamos, con fuerza, de no pertenecer.

Así, perteneciendo sin pertenecer nos sentimos como ¿docentes? ¿Será como profesores? de cualquier manera esos motes nos resultan extraños. Aquí se cruzan las palabras de Leonardo Hernández, Jorge Mario López y Edwin Orlando Franco, quienes trabajamos en diferentes instituciones educativas oficiales en el municipio de Pereira. Aquí presentamos fragmentos de la reflexión de nuestros encuentros.

“Uno es malintencionado” dice Mario. La propuesta de encuentro con el otro (con los estudiantes) nace del descontento: “uno es mañoso, uno aprovecha el descontento para poder llegar, entonces claro yo en mi vida fui muy gamín...” Mario tiene un barrio de vida encima, La Estación en Santa Rosa de Cabal viene impregnada a él, así como la historia de su familia errante. Mario tiene herencia de gitano del que hace un performance como narrador oral o cuentero, también es hijo de “echarse a rodar” como lo hicieron su abuela y sus tíos abuelos.

“(...) yo crezco bajo unas cosas como la incertidumbre de qué vamos a comer, y si comemos hoy, no comemos mañana”. Entre los recuerdos de Mario está el descontento, la carencia y el complejo, ese que nace cuando nos miramos y nos encontramos diferentes, con menos (o sin nada) que el otro. También nos contó que este descontento no es exclusivo del que no tiene, pues como docente de una institución privada que fue, dice que “esos pelados también tienen un descontento, un descontento mismo de habitar en la opulencia, somos opulentos, lo tenemos, pero estamos en un cristal que no nos dejan arrimar”. Al fin y al cabo, descontento: “El descontento nace de la realidad que vive el pelado”. (Encuentro J.M.L)

El cuento del mañoso y malintencionado⁴ Mario surge al encuentro con las realidades del otro, pero para saber de qué va esa realidad habrá que escucharla, entonces nos dice que “nuestros estudiantes llegan con una realidad no escuchada por la academia”.

La realidad no escuchada por la institucionalidad tiene relación con la apuesta que pone en palabras Leonardo de la siguiente manera

(...) tratar de ubicar un prisma; yo no sé si eso sea una característica individual, pues personal, pero por lo menos ser críticos, en análisis crítico de todo a lo que uno está enfrentado. Crítico y reflexivo, entonces; ¿Qué es la educación? ¿Qué es eso de dar una clase? ¿Qué es un estudiante? ¿Cuáles son los aprendizajes que debería tener? Entonces, no ir por este tipo de profesión así de manera ligera, sino precisamente cuestionar todo ese tipo de cosas, eso tiene que ayudar a que la construcción de la relación sea diferente. (Encuentro, L.H. 118 - 123)

Cada encuentro sugiere que con anterioridad hay una forma y que en ella nos vamos instalando. La incomodidad casi es inevitable. Luego, ya incómodos, va quedando la necesidad de despojar-nos de los mote incómodos que somos cada uno, de las maneras en que nos vamos

⁴ Actualmente en la Institución educativa en la trabaja Mario hace parte de un colectivo juvenil que tiene por nombre Las Malas Mañas.

nombrando, profesores, estudiantes, alumnos. Si al momento del encuentro, el otro no es estudiante y yo no soy profesor, tal vez yo no tenga que hacer lo que se supone, tal vez el otro no haga lo que todos creemos que tiene que hacer. De allí emergen encuentros sinceros, es decir, encuentros que nos permiten reconocernos de otras maneras y crearnos de otras maneras.

En medio de los descontentos surgen las preguntas, pero estas preguntas no están medidas por, digamos, las mejores maneras de generar aprendizajes y desarrollar competencias. Las preguntas son del estar ahí

¿Qué te queda? ¿Qué le queda al sujeto que se pregunta si está educando, si vale la pena, qué le queda al sujeto que llega a las 6 y 15, 6 y 20 de la mañana al colegio y ve esa edificación, y ve los niños entrar, y los colegas, y la biblioteca, y un discurso, y el horario, y el examen en el papelito, o el quiz ahí... entonces... uno dice ¿Esto qué es? ¿Me estoy comiendo este discurso? ¿Yo realmente pienso que esto es educar? ¿Qué esto funciona? El tema del absurdo ahí es complejo, porque quítele la esencia a todo, ¿qué le queda? Desencionaliza uno las cosas y ¿Qué queda? (Encuentro, L. H. 369 - 375)

Resulta absurdo nuestro estar. Todo esto que nos lleva hasta las aulas de clase nos resulta absurdo. De ahí que podamos hablar de un margen habitado. Esto implica una mirada a la “realidad no escuchada” de la que hablaba Mario, al contexto de despliegue al que se refería Leonardo:

(...) el contexto de despliegue, van no en contravía, sino al margen de lo que se espera que uno haga, porque si estamos en la formalidad, ¿la formalidad qué le dice a usted: un plan de aula, un plan de área, presente un informe, haga un cuadro resumen de las competencias y los aprendizajes, ¿lo que logra y no logra? En esa cuestión política uno se pregunta ¿Qué es educar? (Encuentro, L. H. 213 - 217)

El margen sin esencias y sin metas, habitado por el cuestionamiento, al margen de lo que se espera. Leonardo complementa esta idea de la siguiente manera

(...) es no someterse a la rigurosidad del estándar, del objetivo, del eje problematizador, del campo teórico que hay que explorar, de... en fin; no dejarse sometera eso. A mí me parece que de cierta manera siempre he tratado de llevar el discurso académico al contexto que va emergiendo con la relación que se va construyendo. Es un agregado, simplemente un anexo, que yo tengo que saber ubicarme y no lo contrario... (Encuentro, L. H. 323 - 328)

De allí nos surgió esa inquietud por el contexto que emerge, a lo cual Leonardo nos contó

(...) vas escuchando a los estudiantes y vas estableciendo la relación; se requiere deese otro para poder ir como construyendo ¿Si? Entonces, es decir, hay unas cuestiones muy rígidas, pues en el aula son 35 – 38 estudiantes, es la clase de cálculo, del colegio Galán... es esto, esto y lo otro. Es un espacio físico, es a las 11 de la mañana, después del descanso, etcétera, etcétera. Es una primera parte. Eso son datos. El contexto lo llena el tipo de discusiones que se dan precisamente entre esos seres humanos puestos en esa situación. Ese es el contexto que emerge. Entonces, a ese que emerge, yo le cuelgo lo teórico, el contenido, el aprendizaje, ponle lo que quieras... (Encuentro, L. H. 330 - 338)

En esa emergencia del contexto, al momento de hablar de las prácticas pedagógicas nos damos cuenta de que es algo muy difícil de asir, “porque entonces, ¿Cómo vas a agarrar? precisamente, si por definición es indefinible. Entonces, de la misma práctica ¿Uno qué dice de ella?” Así lo ve Leonardo.

Es que finalmente no hay una planeación para las prácticas. Leonardo lo ve como un estar arrojados o empujados “que hay una necesidad de, que en la propia existencia eso se vuelve necesario y que uno se ve empujado o arrojado a construir ese tipo de relaciones”.

En una de esas clases universitarias en las que nos explicaban las relaciones pedagógicas. Bueno, pues que nos decían que la educación tradicional hace énfasis en el docente y que la educación actual lo hace en el estudiante. Lo que encontramos en las aulas no se puede simplemente determinar en un cierto énfasis en uno de los sujetos involucrados. Ya con los años y cuestionando ese tipo de cosas, comenzamos a pensar que se trataba de las relaciones que se establecen y que estas tienen un momento, son singulares y se crean en cada presente.

Cuando hay otro que está ahí, cuando te ubicas en un contexto, cuando uno dice, bueno ¿Qué carajos estoy haciendo acá? y ¿Qué es lo que quiero buscar? uno como que se ve empujado a eso (...) yo no sé si haya una racionalidad detrás de querer establecer una relación, pues cuando uno establece una relación, realmente lo que está haciendo es ser empujado. (Encuentro, L. H. 78 - 80)

Leonardo estuvo varios años en una empresa privada, y bajo el juicio de muchos, tenía una carrera de ascenso en ese gremio. Sin embargo, decidió retirarse y trabajar en la educación en una institución oficial. De sus primeros años dice que

Al principio eso fue terrible (...) una cantidad de pretensiones, una cantidad de deseos, una cantidad de aspiraciones y pues cuando uno ya está en la hora veinte, la cosa no funciona así. Ser el profesor chévere simplemente porque así te lo configures en la cabeza, eso no funciona así. (Encuentro, L. H. 138 - 140)

Las pretensiones, si de algo sirvió esa educación de los colegios donde estuvimos fue en hacernos pensar que había un sendero que transitar y llenarnos de la pretensión de hacer bien las cosas, de manera que si estábamos en la educación debíamos hacer algo por los que recibieran las clases. Eso a la larga hace que uno crea que hay una fórmula.

Ahí en las prácticas el otro jugó un papel importante. Yo no sé hasta dónde la práctica está sometida a un solo individuo, a un solo sujeto, yo pensaría que no. Me cuesta pensarlo hoy

en día, que si vamos a hablar de práctica eres poseedor o poseedorade una práctica que vas y despliegas, eso es como ilusorio pensar en esa vaina.

(...) Entonces, vengo a entregarles a ustedes un conocimiento, me preparé... y me imagino que de eso había mucho, una cierta sobradez intelectual, pero también desde un cariño, un afecto, y digamos que, desde un deseo bonito, sincero y de querer ayudar, de servir, de hacer bien. Y no, la estrellada es gigantesca y al principio el asunto no funcionó. (Encuentro, L. H. 144 - 153)

Mario nos habló de serendipidad, ese descubrimiento afortunado que se produce sin planificación. De esta idea surge ese momento de ver una película por verla:

Aunque uno también ve una película por verla, no hay necesidad de que el cine o el teatro tengan un carácter educativo, es más bien un carácter de divertimento, de poder soltar los sentidos y encontrarse con eso, pero seguramente es que la retroalimentación o el proceso del resultado no está graficado solamente en un formato sino en que uno pueda escuchar ese manifiesto hecho palabra. (Encuentro, J.M.L. 226 - 231)

Algo de ese encuentro, son los sentidos que se dan de forma inesperada, aparentemente por accidente. Así, por ejemplo, está la historia de Desparchados, que llega de la serendipidad. También puede ser de una cosa que llevó a otra. Desparchados, fue uno de esos grupos en los que estuvo Mario en el municipio vecino de Santa Rosa de Cabal, él describe este colectivo como

(...) una educación para jóvenes que no tenían acceso a la educación, otros que sí tenían acceso, pero que conjuntamente empezaban a construir de una forma u otras acciones, pensaban la acción, hacían la acción, reflexionaban la acción y lanzaban otra acción, y empezaban a descubrir que había gente más llevada que ellos y que había que ir allá... (Encuentro, J.M.L. 356 - 360)

Se va armando como una mezcla, su propio Frankenstein y era porque las voces de los pelados dentro de su descontento eran muy diversas y uno intentaba como anclar esas voces que están allá, que son múltiples, diversas, entonces uno intentaba armar el Frankenstein. (Encuentro, J.M.L. 253 – 256)

Armar tu propio monstruo, a lo Frankenstein o salirle al baile a los contextos que emergen. Así lo decía Leonardo “es el contexto el que le indicaba a uno, el que realmente le develaba la relación; estar ahí metido en el baile”.

(...) es complejo decir hasta ahí va la.... ¿Es una cuestión de lo que uno cree que es la vida, entonces? ¿Obedece eso a una planeación que uno tenga en la cabeza? ¿La práctica estará sometida a eso? ¿La práctica se puede planificar? En sentido pues estricto de lo que es práctica; ¿Uno planifica una vaina de esas? No, nunca en la vida, las cosas se van dando. (Encuentro, L. H. 198 - 202)

De ese contexto que emerge en el que hay un otro, un nosotros, donde se establecen, se piensan y se crean relaciones se reconoce un lugar, que no es otro que los márgenes y; se dan gestos de insumisión, de estremecimiento, actos creativos. Leonardo lo refiere

El acto creativo, el acto de creación, se da en esos destellos muy particulares, en esos momentos en los cuales tú dices: sí, aquí se movió una fibra, aquí se sacudió un sujeto, (...) cuando hay algún tipo de estremecimiento; el acto creativo lo hace a uno estremecerse, de múltiples maneras, ya sea por una decisión de tipo académico, ya sea por el entendimiento de un tema, ya sea por la emoción generada a partir de una situación, ya sea por el establecimiento de una nueva perspectiva, ya sea por, y estoy hablando del tipo de lo que ha ocurrido con los estudiantes ¿No?, ya sea por una ruta defuga, no en términos de huida, sino en términos de camino, cuando se abre una fuga. Ahí es donde yo digo creamos, que

es distinto a construir. Construir implica el plan, la medida, la planificación, la imagen de... la creación es más espontánea. (Encuentro, L. H. 345 - 254)

Estos actos creativos implican un desplazamiento, “hay creación sin desplazamiento, no puede haber, te tienes que modificar, tiene que haber algún tipo de modificación para poder crear”. Dice Leonardo.

Son muchos los ejemplos de las actividades donde hemos estado que se sienten como ese acto creativo que nos atraviesa, a nosotros, a los que llaman profesores, y también a los otros, que digamos son los estudiantes, pero que finalmente somos un nosotros, un grupo, un colectivo, una manada. Como el festival del Dominio de los Sentidos del que participó Mario en Santa Rosa:

El gusto, azucarado, vaya compre una naranja en el éxito y vaya coja una naranja de un potrero; el azúcar está mediado (...) Entonces comprábamos la naranja, tan, nos parchábamos a picar naranjas de leche y/o a chupar naranjas, y nos comíamos las naranjas, entonces todo era así... Marica, sí, entonces los sentidos empiezan a desaparecer con el nuevo mundo. El gusto, el tacto, el olfato... ¿Qué escuchas? ¿Qué estás viendo? Y descubrimos la creatividad ¿cierto? Entonces, descubrimos que... Que aquí hay otros, que tales, que la creatividad y todo eso, nos montamos en la película e hicimos una comparsa y se dio. La comparsa se dio y con esa comparsa nos fuimos para las veredas y empezamos a hacer el festival en las veredas. (Encuentro, J.M.L. 454 – 466)

Un acto creativo que está a la vuelta de cualquiera de los momentos en los que se comparte y se genera un encuentro. Como cuando Leonardo se involucró en la primera feria de la ciencia y la tecnología de su colegio

Ahí establecí relación con [J. D.] y con [L. V.], pues y con muchos otros, pero recuerdo esos dos de manera particular, de manera especial. A ver, ahí sí sentí yo que estaba

haciendo una aproximación al ejercicio educativo. Si de detalles hablamos, los chicos fueron a mi casa, yo fui a la casa de los chicos, trabajamos sábados, trabajos domingos y aprendimos muchísimo, todos. Establecimos unas redes con otras gentes; Mauricio fue a darles clase, pues Mauricio fue el asesor, y nos ayudó a construir un motor Sterling, y aprendí mucho de física ahí, y un simulador de tsunamis, me acuerdo mucho, y la braquistócrona, no se me va a olvidar, el tema de las curvas (...); diez años y a mí eso no se me ha olvidado. Me acuerdo de las fórmulas y todo el asunto y [L] y [J] todavía me escriben y estamos pendientes de un café y es ingeniera industrial, en fin, una cantidad de cosas. (Encuentro, L. H. 168 - 183)

Puede ser un festival, una feria, el montaje de una obra de teatro, una lectura compartida, responder un correo o saludar todos los días. Todos los momentos son propicios para el encuentro.

Insumisión es una pregunta, muchas preguntas, un reconocimiento del presente habitado, reconocimiento que no es lo mismo que determinar; más preguntas y descontento. Habitar los márgenes es no someterse y crear nuevas relaciones en medio de los contextos que emergen.

Las ideas sueltas sobre las prácticas pedagógicas, sobre los encuentros a los que asistimos todos los días, no solo son sueltas, son pocas. Hemos recogido algo, intentando nombrar lo que de entrada todos sabíamos se nos escapaba. De las conversaciones, de los encuentros y del acercamiento a estas experiencias lo que emerge y lo que se pone de relieve es el son las relaciones cercanas que desarrollan entre integrantes del colectivo, mediada por la confianza, el afecto, apoyo incondicional, el arte como catalizador y como hilo invisible que permite sacar la expresión de los jóvenes, características que difícilmente se desarrollan en la institucionalidad con la intensidad que se da en estos colectivos. Lo hacen a pulso, porque la búsqueda de recursos es el reto diario que tienen para darle continuidad al desarrollo de su labor, y al alejarse de la institucionalidad difícilmente

tienen acceso a recursos públicos, so pena de hacer renuncias que son las que hacen la diferencia. Ellos generan transformación en su entorno, desde las propias apuestas con metodologías muy propias y muy desarrolladas a "la medida" del contexto y de los individuos que allí llegan.

Estos colectivos ya tienen un lugar en la ciudad, son reconocidos en lo que hacen, tanto que la misma institucionalidad los busca para tratar de comprender qué es lo que hacen diferente; son esas otras voces, con otras pedagogías, con otras maneras que resisten, existen y crean.

Apertura al Diálogo

Hemos descrito la educación como una trampa en la que se imbrican lógicas de una escuela-caja, la escuela-enclave y la escuela-empresa. Si bien puede entenderse esta en términos de los indicadores que le son propios a la gestión educativa e institucionalizada y que evidencian sus fracasos, estas mismas cifras parecen ser la única fuente a partir de las cuáles se piensa la política pública. Lo cual, de manera redundante, nos vincula, de nuevo, en la misma trampa.

La escuela de la Modernidad fue y sigue siendo su gran triunfo. Una vez se instauró la caja en que ocurren las cosas “positivas” relegando saberes y prácticas populares y callejeras aun afuera donde no hay futuro, todos nos vimos obligados por convicción a aprender a ser ciudadanos, es decir, a interiorizar ciertos ideales. Esta escuela moderna es la metáfora del progreso y sus fines liberales se encarnaron en nuestras sociedades a tal punto que resulta un sacrilegio dudar de su necesidad.

La escuela-caja se expandió por el mundo. Latinoamérica, por consiguiente, nuestro país la acopló y la enaltecó. Esa escuela llegó fundando enclaves e inventado, negando, al otro y sus saberes, hasta hacer que todas sus enseñanzas se conviertan en naturales (Pineau, 2001).

Bajo el cobijo del neoliberalismo, la educación asume los juegos que le son propios a los mercados, haciendo de quienes nos educamos un producto que pueda ser contratado y a su vez empresarios de nosotros mismos.

Frente a esta escuela en la que se hacen presentes y se aglutinan discursos y prácticas de la escuela salvadora, emergen muchas veces sin ser percibidas, otras maneras a las que en este trabajo hemos querido llamar prácticas pedagógicas insumisas y al margen. Estas prácticas hacen parte del diario vivir de muchos docentes en las instituciones educativas oficiales y privadas; están escondidas al cerrar las puertas de las aulas; son apuestas y arrojos para el encuentro procurando no reducir al otro.

Así fue como encontramos espacios y colectivos que se negaron a las acciones más institucionalizadas, se hicieron al margen, como La Casa de los Sueños y Las Piquiñas del

Chango, no son solo ellos y ellas, siempre hay más, porque el inconformismo y nuestro afán de insumisión existen siempre que pensemos que hay otras posibilidades más allá de las ofrecidas. También, hay docentes como Leonardo Hernández y Jorge Mario López, pero no son solo ellos, sabemos que son muchos más y casi que podemos asegurar, que los formatos de la institucionalidad no los pueden medir, no caben en sus indicadores.

Una vez decidimos acercarnos a estas experiencias a través de las narrativas, comprendimos que lo que acontece no se agota en la representación de nuestras singularidades o colectividad que hace presencia con sus múltiples voces. Encontramos la narración que es una práctica subversiva y creativa que solo es posible en el encuentro, abriéndose paso como una variable a lo conocido, una posibilidad para las prácticas pedagógicas que emergen articulando nuevos sentidos.

Las Piquiñas del Chango y La Casa de los Sueños son aperturas al encuentro con el posible acontecimiento. Estas apuestas, y muchas otras, son esfuerzos en los que se quiere dinamitar la mirada con las que hacemos las cosas, intentos por escapar de esa trampa que es la educación. De allí que la manera de pensar lo otro sea precisamente hundiéndonos en la vida misma, en lo que ocurre, para luego contarlo. Entre esos cuentos nos asumimos críticos y nos reconocemos insumisos que se hacen al margen de ciertas maneras más institucionalizadas.

La insumisión está en nombrarnos de una manera diferente, en otra, no en la que ya han hecho otros, simplemente en otra que podamos, si es posible, crear juntos. Tal vez esta es una de las razones de querer estar al margen, porque se quiere evitar al máximo que se impongan los nombres y procedimientos que llegan desde las instituciones.

Una experiencia que se hace otra, es una que no intenta separar la vida de los procesos formativos. Si hubo algo en común entre las diversas experiencias narradas fue ese sentirse como una familia, como un nosotros, como una perspectiva del cuidado y del estar para el otro y la otra.

Entre los gestos de la insumisión está presente el estado de alerta al querer escuchar lo que la institucionalidad no quiere, y a partir de allí procurar otras relaciones: este es el encuentro en el que nos reconocemos de otras maneras, habitando el absurdo estar y el margen que no presupone, sin esencias y sin metas. No hay una fórmula para el encuentro, hay un arrojo y allí, todo un acto creativo y un desplazamiento; hay experiencia.

Referencias

- Alvarez-Uría, F., y Varela, J. (1991). La Escuela Empresa: Neotaylorismo y educación. En *Arqueología de la escuela*. (pp. 261-277). Las ediciones de la piqueta.
- Aristaraín, R. (Director). (2002). *Lugares Comunes* [Drama].
- Balash, M., y Montenegro, M. (2003). Una propuesta metodológica desde la epistemología de los conocimientos situados: Las producciones narrativas. En *Encuentros de psicología social. Publicación del VIII congreso nacional de psicología social*. (pp. 44-48).
- Bauman, Z. (2002). *Modernidad Líquida*. Fondo de Cultura Económica.
- Biglia, B., y Bonet-Martí, J. (2009). La construcción de narrativas como método de investigación psicosocial. Prácticas de escritura compartida. *Forum : Qualitative Social Research*, 10(1), 1-25.
- Castells, M. del C. (2015). Volver a Leer las Prácticas. Michel Foucault. Otras Lecturas Posibles. *Revista de la Escuela de Ciencias de las Educación, Año 11(10)*, 269-280.
- Castro-Gómez, S. (2010). *Historia de la gubernamentalidad. Razón de Estado, liberalismo y neoliberalismo en Michael Foucault*. Siglo del Hombre Editores; Universidad Javeriana-Instituto Pensar; Universidad Santo Tomás de Aquino.
- Connelly, M., y Clandinin, J. (1995). Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa. En *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Laertes S.A.
- Corominas, J. (1987). *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana* (Tercera). Gredos.
- De La Boétie. (2008). *El Discurso de la Servidumbre Voluntaria*. Utopía libertaria.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). (2021a). *Pobreza monetaria y multidimensional*.
https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/condiciones_vida/pobreza/2020/Presentacion_pobreza_monetaria_2020.pdf
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). (2021b). *Juventud en Colombia. Nota estadística*.

- Díez-Gutiérrez, E. J. (2015). La educación de la nueva subjetividad neoliberal. *Revista Iberoamericana de educación*, 68(2), 157-172.
- Esteva, G. (2013). Aprender Libertad. En C. Walsh, *Pedagogías Decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir: Vol. I*. Abya Yala.
- Facultad de Economía. Universidad de los Andes. (2022, mayo). El reto de la calidad de la educación. *Nota Macroeconómica.*, 38.
<https://repositorio.uniandes.edu.co/bitstream/handle/1992/57041/nota-macroeconomica-38.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Fergusson, L., y Flórez, S. A. (2021). Desigualdad educativa en Colombia. En *Educación y clases sociales en Colombia: Un estudio sobre el apartheid educativo*. Dejusticia.
- Foucault, M. (1985a). Poderes y Estrategias. En *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*. Alianza Editorial.
- Foucault, M. (1985b). *Saber y Verdad* (J. Varela y F. Álvarez-Uría, Trads.). La Piqueta.
- Foucault, M. (1990). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. (M. Allende, Trad.). Paidós.
- Foucault, M. (1999a). Estructuralismo y posestructuralismo. En Á. Gabilondo (Trad.), *Michel Foucault. Estética, ética y hermenéutica*. Obras Esenciales.: Vol. III. Paidós.
- Foucault, M. (1999b). El Filósofo Enmascarado. En Á. Gabilondo (Trad.), *Estética, ética hermenéutica*. *Obras esenciales: Vol. III*. Paidós.
- Foucault, M. (2001). El sujeto y el poder. En Michel Foucault: Más allá del estructuralismo y la hermenéutica. Nueva Visión.
- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica. Curso en el Collège de France (1978-1979)* (H. Pons, Trad.). Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2009). *Gobierno de sí y de los otros. Curso en el Collège de France: 1982-1983* (H. Pons, Trad.). Fondo de Cultura Económica.

- Gallo, S. (2015). Educación, devenir y acontecimiento: Más allá de la utopía formativa. En *Voces de la Filosofía de la Educación* (pp. 173-204). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales CLACSO y Ediciones Del Lirio de S.A. de C.V.
- Gallo, S. (2017). Filosofía y educación. Pensamiento y experiencia. Experimentar el pensar, pensar la experiencia. En *Teoría y práctica en filosofía con niños y jóvenes* (pp. 67-73). Noveduc.
- Géricault, T. (1819). *La Balsa de la Medusa*. (Museo del Louvre, París, Francia) [Óleo sobre lienzo].
- Gómez Sollano, M. (2015). Prólogo. En *Pedagogías insumisas. Movimientos político-pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina*. (pp. 13-28). Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas-Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica: Educación para las Ciencias en Chiapas.
- Hurtado, J., y Sánchez, F. (2022, mayo). El reto de la calidad de la educación. *Nota Macroeconómica*.
<https://economia.uniandes.edu.co/publicaciones/nota-macroeconomica-38-el-reto-de-la-calidadde-la-educacion>
- Ibáñez Gracia, T. (2014). Foucault o la Ética y la práctica de la libertad. Dinamitar espejismos y propiciar insumisiones. *Athenea Digital*, 14(2), 3-18.
- Illich, I. (1974). *Sociedad Desescolarizada*. Barral Editores.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES). (2020). Informe nacional de resultados del examen Saber 11° 2020 Volumen II.
<https://www2.icfes.gov.co/documents/20143/71341941/Informe+nacional+resultados+Saber+11+2020+-+Volumen+II.pdf>
- Jódar, F., y Gómez, L. (2007). Educación posdisciplinaria, formación de nuevas subjetividades y gubernamentalidad neoliberal. Herramientas conceptuales para un análisis del presente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(32), 381-404.
- Larrosa, J. (2009). Experiencia y Alteridad en Educación. En *Experiencia y Alteridad en Educación*. Homo Sapiens Ediciones.

- Laval, C. (2004). *La Escuela no es una Empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública*. (J. Terré, Trad.). Paidós.
- Marín Díaz, D. L. (2020). Práctica y hábito (saberes, normas y sujeto). En Educación y pensamiento contemporáneo. Práctica, experiencia y educación. Corporación Universitaria Minuto de Dios. Uniminuto. <https://tinyurl.com/bib99995>
- Martínez-Guzmán, A., y Montenegro, M. (2014). La producción de narrativas como herramienta de investigación y acción sobre el dispositivo de sexo/género: Construyendo nuevos relatos. *Quaderns de Psicologia*, 16(1), 111-125.
- Newman Pont, V., y Guzmán Rodríguez, D. E. (2021). Pobreza y desigualdad socioeconómica en Colombia desde una perspectiva de los Derechos Humanos. En *Educación y Clases Sociales en Colombia: Un estudio sobre apartheid educativo*. (Dejusticia).
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). (2018). *Colombia –Country Note – PISA 2018 Results*. https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_COL.pdf
- Piglia, R. (2007). *Teoría del complot*. Mate.
- Pineau, P. (2001). ¿Por qué triunfó la escuela? O la modernidad dijo: «Esto es educación» y la escuela respondió: «Yo me ocupo». En *La Escuela como Máquina de Educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Paidós.
- Pino Pertierra, C., y Arnau Tornos, A. (1995). *Vivir: Un juego de insumisión. Hacia una cultura intersubjetiva de la igualdad*. Siglo Veintiuno de España.
- Quiceno, H. (2019, 10). *Practica pedagógica, investigación y formación*. II Congreso Internacional de Pedagogía. VI Encuentro de Escuelas Normales Superiores del Sur- Occidente Colombiano, San Juan de Pasto.
- <http://www.escuelanormalpasto.edu.co/encuentro/site/Documentos/Humberto%20Quiceno-Practica%20pedagogica,%20investigacio%C3%ACn%20y%20formacio%C3%ACn..pdf>

- Quijano, O. (2013). Economía, ecosimías y perspectivas decoloniales: Elementos sobre visiones y prácticas de diferencia económico/cultural. En C. Walsh, *Pedagogías Decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (Vol. 1). Abya-Yala.
- Scherer, R. (1983). *La Pedagogía Pervertida* (J. J. Mejía, Trad.). Laertes S.A.
- Skliar, C. (2002). *¿Si el otro no estuviera? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Miño y Dávila.
- Skliar, C. (2015). Saber, Mito y Sentido: Entre la Normalidad y la Alteridad. *Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial*, 2(1), 131-140.
- Skliar, C. (2018). Educar en épocas de aceleración e innovación. *Nómadas*, 49, 13-25.
<https://doi.org/10.30578/nomadas.n49a1>
- Vasco Uribe, C. E., Alberto, M. B., y Vasco Montoya, E. (2012). Educación, Pedagogía y didáctica: Una perspectiva epistemológica. En *Filosofía de la educación* (Vol. 29, pp. 99-123). Trotta. Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Veiga-Neto, A., y Corcini Lopes, M. (2013). Gubernamentalidad, biopolítica e inclusión. En *Gubernamentalidad y Educación. Discusiones contemporáneas* (2.ª ed.). Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico - IDEP -.

Apéndices

Por la extensión y confidencialidad de las entrevistas transcritas y editadas sólo se entregarán a solicitud de los evaluadores de la presente tesis.