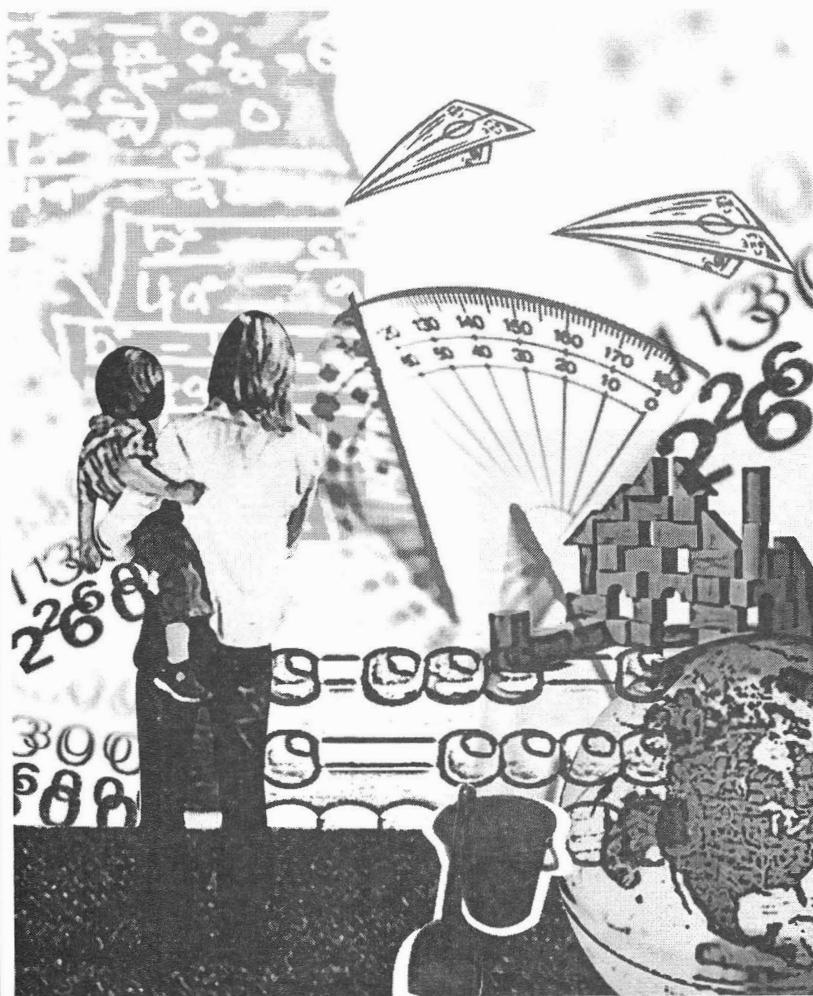


El reto de educar en una sociedad conflictiva



El reto de educar en una sociedad conflictiva

Por VLADIMIR ZAPATA V.

En Colombia, de sus 44 millones de habitantes, el 25% de ellos vive en zonas rurales, el 30% son afrodescendientes o afrocolombianos, el 1%, indígena y 8.000 son gitanos. Además, el 5% se encuentra en situación de desplazamiento forzado, el 13% vive en zonas de frontera y el 10% presenta alguna situación de incapacidad.

En educación es donde más sobresalen las desigualdades por sus consecuencias en el aspecto social. En efecto:

1. En el año 1974:

De cada 1.000 niños que cumplían 7 años de edad:

770 se matriculaban en 1° de primaria.

357 pasaban a 3° de primaria.

216 terminaban 5° de primaria.

119 se matriculaban en 1° de secundaria.

60 terminaban 4° de secundaria.

37 se graduaban de bachilleres.

25 entraban a la universidad.

15 pasaban a tercer año en la universidad.

11 obtenían grado universitario.

2. En el año 2004:

La matrícula primaria está cubierta en un cien por ciento (100%).

A secundaria ingresa un 70% de los jóvenes.

Sólo 2 estudiantes acceden al grado universitario.

3. Pobreza y ruralidad son desventajas para el 2004.

- Según el PNUD el nivel de indigencia en el país aumentó del 21,8% al 28,9% en el período 1997 - 2003. Esto quiere decir que: "Uno de cada cuatro colombianos tiene problemas de hambre"; "el dinero que a diario tiene este sector de la población no es suficiente para que su alimentación diaria alcance los mínimos nutricionales, es

decir, 2.020 calorías diarias”; “el crecimiento del número de muertes de abuelos está asociada con el hambre. Estas muertes están creciendo al cuatro por ciento y la población crece al uno por ciento. Eso sin contar el problema con los niños porque, si no mueren, son una pérdida de capital humano irreparable, debido a que la desnutrición en los primeros años de vida impide un óptimo desarrollo físico e intelectual”.

- La brecha entre el desarrollo rural y el urbano crece en diversos aspectos, desde los nutricionales, educativos, expectativa de vida, salud y cobertura en servicios públicos.
- Cifras de 2000 revelan que de cada cien niños, diez —entre los 7 y 11 años de edad— que vivían en la zona rural, no asistían a la escuela. En la urbana el índice era de cinco por cada cien niños.
- En 2003 cerca del 97% de los niños entre 5 y 15 años, del 10% de la población más rica, asistió a la escuela primaria. La proporción de niños del 10% más pobre es del 83%.
- Debido a la violencia, los habitantes de las zonas rurales viven dos años menos que los habitantes de las zonas urbanas.
- La tasa de analfabetismo en la zona rural es casi tres veces mayor que la de las ciudades.
Cerca de 40 jóvenes, de cada 100 personas de la población rural, no asisten a la universidad mientras en la urbana este número es de 28 sobre 100.
- Los niveles de muerte son más altos en las zonas rurales donde 31 niños y niñas pierden la vida por cada mil nacimientos, mientras que en las urbanas los decesos son 21 por cada mil.

4. Otros datos en el año 2004:

- La UNESCO entregó a Colombia un vergonzoso puesto 86 en avance educativo, porque de cada 10 alumnos, sólo 6 terminan la primaria (deserción).

- El año escolar se inició con 8.087.987 alumnos en el sector oficial. 1.800.000 se quedaron sin escuela.
- La tasa de analfabetismo en Colombia alcanza hoy el 7.5%.

“Cada día la violencia en Colombia siega la vida de 7 niños. Viven en la pobreza 6.500.000 menores de edad. Se ven obligados a trabajar 2.500.000. Por lo menos 700.000 han sido desplazados por la guerra. Están excluidos del sistema educativo 2.500.000. Uno de cada cinco carece de acceso a cuidados sanitarios básicos. Cada año sufren de maltrato 2.000.000. Son víctimas de abuso sexual 20.000.

5. ¿Qué ser y qué hacer ante esta situación generadora de conflictos?

La condición humana va asociada siempre con organización social, con reunión de hombres, con colectividad, pues con la primera realidad con la que se encuentra el hombre es la sociedad. Es más, sin ésta no podría desarrollar cabalmente su individualidad. Y en tal perspectiva hay que recordar la expresión del pensador decimonónico que sustentaba la inevitabilidad de la presencia de la fuerza en las relaciones interhumanas al decir que en la sociedad civil todas las relaciones son de poder, de fuerza; en cierto modo la medición de fuerzas, la correlación de estas se hace presente indefectiblemente allí. De ahí que la constrictión, la coerción, la violencia se hayan entronizado y convertido en recursos mediadores. Ya sea de manera explícita o por la vía de la simbolización, la realidad de la fuerza ha estado omnipresente allí. No obstante la evidencia anterior, la capacidad autorreflexiva de los hombres, la vocación humana, la construcción de una civilización para cumplir con tal vocación los han conducido a establecer acuerdos de convivencia, de entendimiento, en fin, sería más exacto decir **contratos** que se han prolongado en el tiempo, se han perfeccionado y finalmente, han pasado a constituirse en acervo cultural de la humanidad. Los pensadores del Siglo de las Luces tienen mucho para enseñarnos

al respecto. Vivimos con los restos de plusvalía ideológica producida por ellos. Y aunque en los hechos parece estar agotándose esta alternativa de vida, en la teoría sigue siendo válida la conceptualización, la codificación de esta idea de entendimiento. Justamente por su agotamiento hoy, es que se ha puesto prácticamente de moda la pregunta por lo que hay que hacer en una sociedad de tales características. Lo más obvio que aparece en el horizonte de respuestas es la pronunciación de la palabra **recuperación**.

En efecto, se trataría de naturalizar nuevamente esta idea de consenso, de acuerdo, de convivencia. El gran interrogante se plantearía más bien en términos de quién o quiénes lo harían y cuándo comenzarían. Esto nos sitúa ante una vieja constatación de la pedagogía social: la importancia de los procesos de socialización como eventos de gran dinamismo en la constitución de los sujetos, como coartadas necesarias en la conformación del ser social de las personas. Y en tal proceso intervienen muchas instancias de manera decisiva. Las mismas que se combinan con sentido. Es decir, la articulación de familia, calle, escuela, medios de comunicación e iglesias resulta fundamental a la hora de establecer las nuevas modalidades de sujetación (en su doble acepción: ser agarrado por un determinado orden social y ser convertido en una persona según el proyecto de personalidad básica vigente en tal sociedad), y la propuesta de un actualizado **contrato social**, que permita un renovado mundo de relaciones.

Así, pues, para reclamar una ética diferente, un corpus comportamental distinto hoy, en Colombia, no se le puede pedir a la escuela de cualquier nivel (preescolar, básica, media, universidad), la dotación a sus estudiantes de tal bagaje de conceptos y prácticas rituales, porque esto en sentido estricto es tarea de todas las instituciones arriba mencionadas y de su función

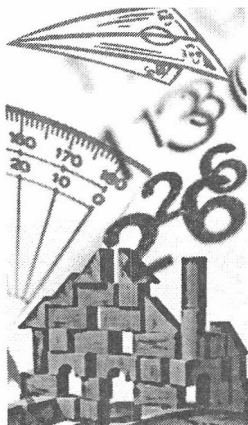
socializadora. Es urgente volver al comienzo, esto es, a la familia.

La Familia

Educar en una sociedad conflictiva nos pone en la perspectiva de la familia que es una institución de acogida de sus nuevos miembros y de su inclusión en el **todo social**. En la familia comienza la reproducción de la sociedad, en clave de conservación. También su renovación. Allí se comprueba que el hombre cuando nace, nace viejo. Tiene todos los años de la familia que lo recibe. Es decir, el niño desde su nacimiento recibe con beneficio de inventario toda la cultura que sus padres por separado o juntos, han adquirido. Cuando el hombre nace se encuentra con que hay ya un proyecto existencial y social para él. Por eso no hay inocencia en los colores de la ropa que se le escoge, en la moda, en el lenguaje que se usa a su alrededor, en los rituales, en fin, en todas aquellas cosas que tocan con las prácticas de crianza y de socialización

primaria. En tal familia se abre el expediente que conduce a manejar el conflicto como un evento irrenunciable en la vida social o, también, a la *tremenda*. Veamos cómo se constituye el nuevo sujeto en la familia:

1. **El niño es, ciertamente, algo más que un concepto.** Es una realidad de carne y hueso, es una maravillosa combinación de sensaciones, sentimientos, intuiciones y conocimientos que se enfrenta a las eventualidades de la vida equipado con el bagaje cultural proporcionado por la sociedad a través de los padres y otros adultos significativos. En su historia personal se define muy rápidamente su pertenencia a una especie en la cual las crías aparecen en la primera hora en un estado de total indefensión. A merced de su madre queda el desarrollo consistente de sus tejidos y la fortaleza de las defensas contra los ataques de organismos extraños que podrían



dar al traste con un adecuado progreso en el horizonte de la hominización. Una madre **nutritiva** es lo que requiere el niño, y lo que ansiosamente busca. Y, generalmente, encuentra, hasta el punto que se configura una nueva realidad: la díada madre-niño. Esto es, él mismo y su circunstancia, para el caso, su apoyo, su sustento, su mundo. En efecto, la leche prodigada por la vía del seno materno con sus ricos componentes biológicos y la consecuente asepsia de la misma al irrigarse por el cuerpo del neonato y por encima de todo la estructura (gestalt) de relaciones que tal acción implica, generan un estado de suma satisfacción traducible en gozo vital, ajuste existencial, en fin, en habilidad de principio para enfrentar la vida. Pero no de cualquier manera, sino con la presunción asentada sobre bases reales, de que en este caso habrá éxito. El niño, como resultado de esta buena relación con su madre o con quien haga sus veces, adquiere **seguridad y confianza básicas**, lo mismo que hoy se conoce como **autoestima, autoconcepto y capacidad de ayudarse a sí mismo**. Con su madre el niño forma una unión inseparable que sólo la presencia del padre logrará romper. Ciertamente, la figura paterna juega un rol vital allí, pues, se convierte en *conditio sine qua non* para el crecimiento autónomo del niño. Los que se definían como pareja, adicionan uno más para transformarse en trinidad. **El niño es uno y trino**. Se entiende en la perspectiva de uno de los dos padres. Mejor dicho, se define en relación con su posición ante los dos, obviamente pesando más una presencia que otra, por ejemplo, en nuestra cultura, la de mamá. No se puede perder de vista que para el bebé los primeros meses se caracterizan por la indiferenciación, dicho con otras palabras, por la desarticulación perceptiva que le impide objetivar, o sea, precisar, enlazar con sentido. Esto vendrá en la medida que los esquemas mentales se vayan desarrollando como resultado de la maduración nerviosa, la estimulación y la experiencia (que es otra

forma de decir aprendizaje). Con lo expresado se comprende bien el pensamiento del filósofo cuando sostiene que el hombre nace viejo; que recién puesto sobre la cuna tiene todos los años de la familia que lo recibe. Herencia física y cultural es lo que aportan los padres y que para el niño se manifestará en un cuerpo bien dotado, saludable y estéticamente bello o sus contrarios. También el caudal de deseos, sueños, talante, y todo aquello que le permitirá definirse en la irrepitibilidad, aun proviniendo de donde proviene. De esos dos que lo han pensado y que muchas veces (las más) han dejado discurrir la vida y llegar las sorpresas, como ese niño, sin parar en mientes, prácticamente sin esperar. Dos momentos estelares se presentan que coinciden a su vez con dos grandes fuentes de preocupaciones: el primero ocurre en la intimidad de la vida familiar, más exactamente en el nicho doméstico, al calor de la lumbre parental (el hogar). El segundo tiene su escenario privilegiado en la calle, la escuela y frente a los medios de comunicación. Socialización primaria y socialización secundaria. En ambos, de lo que se trata es de apoyar al niño en su proyecto vital por excelencia: convertirse en una persona íntegra, completa. Entre los tres y los cinco años se produce un período verdaderamente revolucionario pues el niño se expresa de manera bizarra en lo sensorial y motriz. Se mantiene en acción, "no se está quieto un minuto en el mismo sitio; anda por el borde de la vereda; salta con un solo pie; corre, abre y cierra las puertas; se suspende de las barandillas y se balancea; descubre continuamente nuevos gustos, etc. Mediante la repetición mejora su coordinación motriz y adquiere, con ello, cierta confianza en sí mismo"¹. Sobra decir que este período tiene un potencial educativo especial. Es la edad artística de la infancia, es el momento de los patines, la bicicleta, los saltos, los juegos que impliquen lanzamiento de la pelota, vestirse, hacer el nudo de los zapatos, usar las tijeras, dibujar, ayudar con algunas tareas

¹ TAILLEU, Jeanne. Comprendamos a nuestros hijos. Losada: Buenos Aires. 1967. Pág. 94.

caseras. Aquí es susceptible a la influencia materna y paterna y a las primeras figuras magisteriales.

2. Sobre la base biológica el niño lanza señales humanas.

La presencia del niño en la cuna interpela a toda la familia y la obliga a cambiar. Pero igualmente, éste tiene que realizar esfuerzos de adaptación con sentido a dicha familia. El cuerpo y los gestos más triviales crean relación. Entre el segundo y tercer mes se generalizan las expresiones de placer y disgusto. La mímica juega un papel principalísimo en cuanto allí se cristalizan las emociones. Hacia el tercer mes el niño sonríe y eventualmente lanza pequeños gritos para evidenciar su alegría. Para él valió la pena haber nacido. Ha sido bien acogido y ello se retribuye con alegría. La risa vendrá hacia los seis u ocho meses de edad. Es la manifestación explosiva del bienestar. Cosa contraria habrá de suceder si estos términos relacionales cambian. En ausencia de cariño el niño desarrollará un gran malestar, una creciente ansiedad. Estas emociones se inscriben en alguna parte del inconsciente y acompañarán problemáticamente o no la emergencia del adulto. En los tres primeros meses el niño, pues, gasta sus días y su vida así: durmiendo, sobresaltándose, balbuceando, irritándose, serenándose, mirando y reconociendo al adulto significativo más cercano, que en la mayoría de los casos es la madre a quien se visualiza, se huele, se oye y hasta se percibe a través de vibraciones especiales. Un niño amado es un explorador con iniciativa. Muy rápidamente el bebé extiende su mano para agarrar y comprobar (conocer), llevando hasta su boca los objetos del mundo circundante. Comienza a seguirlos, lo que significa lo mismo que ir tras las pistas, habilitarse para responder ante señales. En un ambiente estimulante desde el punto de vista de la comunicación, al filo de los nueve meses articula algunas sílabas sin sentido que preludian tanto el pensamiento como el habla.

Y al año ya utiliza unas dos o tres palabras de circulación frecuente en la casa, lo mismo que la imitación caprichosa de sonidos, ruidos, lo que lo convierte a su manera en un interlocutor válido para los adultos que lo circundan y de veras le son significativos. Las primeras manifestaciones lingüísticas del niño son onomatopeyas y sílabas que se despliegan en el llamado período del parloteo o de lalación. Según Decroly "de ello resulta que las primeras palabras de niños de diferente nacionalidad se parecen y que los sonidos pa, ba, ma, para significar a los padres o a los alimentos, y los sonidos atta, ade y ada, para acompañar el gesto demostrativo o la desaparición, así como la onomatopeya del ladrido del perro, son las más comunes"². En el tiempo transcurrido entre los 12 y los 24 meses el niño capitaliza unas 200 palabras dispersas. Pero le sirven para elaborar sus discursos. Recuérdese que para él, una sola palabra tiene igual significado que una oración. Se sabe que hacia los 18 meses es capaz de yuxtaponer dos o tres palabras y a los veinte la frase gramatical hace su aparición. Aquel que comienza designándose en tercera persona, pasa a los tres años de edad a señalarse como un **yo**. Es la fase de oposición. Es distinto. A esta altura del desarrollo del niño la madre juega un papel principal pues de su amorosa atención depende la calidad de la respuesta del hijo. Si cumple con esta expresión la lógica se decide por la regularidad, en un ambiente sosegado. Si falta aquélla, la culpa y los sentimientos de angustia no se dejarán esperar. En este momento que coincide prácticamente con los dos años cumplidos el pequeño hombrecito asciende en la escala de humanización. Accede al nivel que los Piagetanos denominan de **la función simbólica**. Comienza a hablar de manera muy rudimentaria y por lo tanto a pensar. El niño, pues, se ha puesto de pie. Pero el tránsito no ha sido fácil. Por entre las sombras y las dificultades discurre, nombrando, preguntándose y volviendo a reparar en las cosas. De los 18 a los 24 meses

² Ibid. Pág. 60.

de edad despliega una inquisitividad rudimentaria, una "preguntadera" que exige del adulto, al lado, grandes dosis de paciencia y aceptación para mantener la pauta de amorosa atención y con ello la confianza para actuar. Se sabe que los primeros porqués en los niños responden más a una necesidad afectiva que racional. Luego de un año en que las inquietudes se morigeran, hacia los tres se reinician con renovado ímpetu que se prolonga hasta los cuatro años cuando conversa con sentido. Es decir cuando el otro aparece en su vida de una manera tal que ya nunca faltará. Ha comenzado a salir del egocentrismo infantil. Hasta aquí la suprema ley habían sido sus deseos. Ahora llegando a los cinco años de edad saborea una primera autonomía que le facilitan los iguales y que le conducen a una como separación de los padres. El mundo se le torna más ancho y es por esta razón que se hace posible su asistencia al jardín, primera versión de la escuela. A estas alturas se han fijado los recuerdos fundacionales de la personalidad que explican las calidades de las respuestas de los niños en todos los órdenes. Desde la perspectiva social John Drescher dice que los niños pasan por tres edades³. La **primera** es la de la **reglamentación** y comprende desde uno a siete años de edad. Es el período en el cual se fijan (o se deben fijar) las reglas del juego de la vida familiar. "Durante este tiempo el niño necesita que se le diga qué es lo que se espera. Si el niño no tiene reglas precisas y claras para guiarse, se vuelve díscolo, no está contento, se siente inseguro y adquiere el sentimiento de que no es amado. Además, será malcriado y actuará en una forma a veces muy desagradable tratando de descubrir dónde están sus límites y controles"⁴. Durante estos primeros años, el niño es más propenso a los sentimientos, a las intuiciones, a las modalidades de atención cargadas de amor y de espontaneidad. Necesita por



ello un tratamiento de sus adultos significativos cargado de sensaciones, de "clima" humano. Por esta razón, sería contraproducente entablar relaciones con los niños con base exclusivamente en razonamientos, porque tales niños se confundirían. Ellos dependen de sus padres o de los adultos significativos para decidir. "Si los padres ejercen el debido control en los primeros años, pueden estar tranquilos más tarde porque el joven habrá desarrollado controles. Si durante los primeros años faltan los límites y los controles, el niño se encontrará perdido en los años posteriores, y además es más probable que reaccione y se rebele contra todo tipo de control. Las órdenes directas son mejores durante los primeros años. Que sean pocas las prohibiciones, pero consecuentes y expresadas con cariño"⁵.

3. **Con el juego se exorciza el miedo y se ensaya la vida.** Las acciones placenteras con las cosas, consigo mismo, con otros, son la expresión, en la vida del niño, de la fantasía. Todo lo adecua a su ser con unas personalísimas reglas de funcionamiento que le proporcionan tranquilidad. Y no es para extrañarse pues Piaget ya había advertido que "el pensamiento del niño comienza por ser artístico antes de ser lógico, es decir, deforma la realidad para adaptarla al yo. Esta forma de pensamiento marca una etapa necesaria. El niño debe sentir y soñar la vida antes de comprenderla. Ello explica el antropomorfismo que le lleva a atribuir a los animales, a las plantas y a las cosas sus propias necesidades, sensaciones y sentimientos. Al antropomorfismo se une la necesidad de identificación que es una forma para adaptarse al medio exterior, no ya atribuyéndole los propios sentimientos sino confundiéndose con él. En el curso de sus juegos se ve a los pequeños identificarse con los animales, las plantas, las fuerzas de la naturaleza y sobre todo con los adultos que admira: su padre, su madre, el doctor, la

3 El libro de DRESCHER, John. Signs Of The Times. Aparecido en abril de 1984 en los Estados Unidos y que trata sobre los niños y su desenvolvimiento en la familia.

4 ZIGLAR, Zig. Cómo criar hijos con actitudes positivas en un mundo negativo. Editorial Norma. 1986. Pág. 73.

5 Ibid. Pág. 74.

enfermera, la maestra, el aviador, el conductor del tranvía, el automovilista, el bombero, etc”⁶.

Los padres, como primeros y más cercanos adultos significativos, provocan en los niños ganas de ser y de obrar como. Acá no interesa solamente el aprendizaje del juego de roles, el ensayo de la caracterización en términos del actor. Hay mucho más, pues el infante se concentra en una acción cargada de sentido. La pertinencia, la utilidad, la bondad, entran en juego y se inicia un largo proceso (de toda la vida) que calificará el modo de ser, la índole. Los padres interiorizados se constituyen en la primera conciencia moral del niño. Piaget ha demostrado que el bien para el niño es el deber, en tanto que el mal es todo lo que se le ha prohibido. Dos cosas resultan importantes a estas alturas: por un lado el establecimiento de claras reglas del juego acerca de lo que se puede hacer y lo que no se puede hacer, y la congruencia de los padres. Ley doméstica y ejemplo. En este ambiente y con estas condiciones el niño queda listo para comenzar una nueva etapa en su vida. Renuncia al egocentrismo y ahora desarrolla la vida en un medio externo e institucionalizado, se reparte entre dos mundos de relaciones: el conocido (la casa), el desconocido (la escuela). La **segunda** edad de la infancia, según Drescher, es la de la imitación, y comprende entre los ocho y los doce años. “Es el período en que, como lo dice John Balguy, el padre que le da al niño buena instrucción y al mismo tiempo mal ejemplo, puede considerarse como si le diera con una mano alimento y con la otra veneno. **Durante estos años son sumamente importantes los modelos. Las reglas son importantes, pero el ejemplo es el gran estímulo**”⁷. En esta época los hijos hacen más caso de lo que uno hace que de lo que uno dice. Vale la pena recordar un viejo dicho pleno de sabiduría: “Lo que tú eres habla tan fuerte, que no puedo oír lo que dices”⁸. Pueden persuadirse los padres acerca del valor educativo de los ejemplos puesto que estos arrastran, en tanto que las palabras enseñan. Sin embargo no se trata

de estudiar una pose o de calcular un gesto: basta **ser**. “Ahora más que nunca es preciso

que los padres no sean ni hagan lo que no quieren que sean ni hagan sus hijos”⁹. En esta época resulta muy provocativa la lectura. Además, sumamente formativa. “Buenos libros y revistas contribuirán a la determinación de los valores. En esta etapa en que los niños quieren imitar lo que les parece heroico o estimulante, deben leerse historias de buena conducta, de valor en el cumplimiento del deber, y de honradez en diversas situaciones. No es de extrañar que los niños sueñen despiertos con un personaje del *star system*, o con la búsqueda de semejanzas, o con emular con cualquiera de estos personajes”. De todas maneras, hay una mirada especial para los adultos significativos de la casa. El niño querrá parecerse a ellos. Fundamental, pues, resulta la **presencia**, el estar ahí para ser visto y conversar.

4. **En la etapa puberal el niño se crece en todas las dimensiones de su ser.** “Alrededor de los 11 años comienzan tanto los cambios físicos como los psíquicos en forma más evidente: se aísla, no se comunica, se vuelve huraño, irascible, dormilón, se encierra por horas en su cuarto o en el baño, deja de jugar con sus hermanos u otros niños, se ofende cuando lo tratan como niño, **disminuye su rendimiento escolar**, se vuelve indisciplinado. No acepta el contacto físico de los padres, no cuenta nada, se vuelve desobediente pero al mismo tiempo en ocasiones se comporta como un bebé, pide que lo arrullen y lo acunen. No sabe qué le pasa, está confundido, los padres y maestros pretenden que él pueda explicarles verbalmente qué le ocurre, cuando él es el más confuso”¹⁰. Como es apenas obvio, toma distancia de sus adultos significativos —principalmente sus padres y sus profesores— y busca a sus iguales. Sus contemporáneos. Sobre todo alguno de ellos con quien se relaciona de una manera especial. Es el modelo del amigo íntimo. En

6 TAILLEU. Op.Cit. Pág. 64.

7 ZIGLAR, Zig. Op.Cit. Pág. 75.

8 Ibid. Pág. 76.

9 Ibid. Pág. 77.

10 ORTEGA, María Cristina. Cuando hay un adolescente en la familia. III Curso de Actualización sobre Adolescencia. Hospital Militar “Dr. Carlos Arvelo”. 1996. Pág. 93.

este período "la presencia de un ambiente que lo proteja, y de los padres y profesores que le muestren el camino, hará posible la destrucción mental de los padres de la infancia y la elaboración de imágenes parentales más adultas que son indispensables para que prosiga el crecimiento"¹¹.

5. **Etap nuclear. Corresponde al período típicamente adolescente.** El centro de las relaciones está constituido por el grupo de pares. El sentimiento de inclusión es fundamental. Hay un fuerte *sprit de corps* y al mismo tiempo se adoptan modas caprichosas para identificarse con los iguales y distinguirse de sus mayores aunque en el fondo continúan siendo muy importantes para él. **"Esta época puede estar caracterizada por bajo rendimiento escolar y conductas indisciplinadas.** Si no hay una adecuada tolerancia y continencia por parte de la escuela y del hogar, la única aceptación puede provenir del grupo, cuyo código ético no siempre es el más conveniente favoreciendo en ocasiones las actividades delictivas como forma de actuar la rebeldía y la depresión. Es la situación de mayor peligrosidad en la adolescencia y posiblemente en la vida. La aventura puede llevarlo a situaciones límite: borracheras, escándalos, hurto de vehículos familiares, exceso de velocidad, abuso de drogas, promiscuidad sexual, embarazos indeseados, ruptura de la norma, pandillas, **deserción escolar**, etc. Pero también es la época de la originalidad, de la creatividad, del optimismo, defensor de la justicia, buscador de la igualdad, cuestionador de lo inauténtico, es la época de la felicidad rebosante, del inicio de actividades deportivas o de aficiones que pueden hacer grata la vida; el adolescente nuclear es generoso, luchador, idealista, convencido que puede transformar al mundo con su esfuerzo personal. La presencia de unos padres firmes, con una participación activa y amorosa, así como respetuosa, permitirán al adolescente continuar su proceso de

identificación"¹². **La tercera edad** es la de la inspiración. Según Drescher comprende los trece años en adelante. "Durante la época de la adolescencia el joven se inspira por grandes ideas de una u otra índole. Necesita héroes y heroínas. Si no los tiene, los buscará; y si no lo inspiran los buenos, lo inspirarán los malos... Las reglas y los límites siguen siendo importantes, desde luego, pero ahora el adolescente necesita controles internos porque los padres no pueden estar presentes en todo momento. El adolescente necesita valerse de la experiencia pasada. **Las normas y las creencias se refuerzan mediante la conversación;** los jóvenes necesitan oír y discutir con sus padres, lo mismo que con sus compañeros acerca de los aspectos importantes de la vida. En particular, las discusiones informales pueden tener una influencia profunda en la manera de pensar de un joven. Por sobre todo, durante la etapa de la adolescencia el joven necesita sentir el amor, la confianza y el apoyo de los padres"¹³. Las ideas de redención del género humano, de justicia, de amor universal, en fin, adquieren una importancia inusitada. El adulto sólido intelectualmente, coherente, convincente, seduce al muchacho y lo pone en la perspectiva de seguir (fácilmente se vuelve secuaz). Resulta curioso pero en los países latinoamericanos en el lenguaje corriente de la gente de los pueblos en la década de los sesenta del siglo XX no se hablaba tanto de guerrilleros cuanto de "los muchachos"; para referirse a esta clase de personas que habían organizado su vida en torno a un ideal político de transformación de la sociedad. Había y hay una especie de inclinación natural hacia la generosidad en los muchachos o jóvenes.

6. **Etap juvenil. Es el momento de introducción al mundo de la individualización y más profundamente de la personalización.** Se relativiza la presencia del grupo de amigos y se van asumiendo actitudes caracterizadas como propias de la joven adultez. Hay,

11 Ibid. Pág. 94.

12 Ibid. Págs. 95 – 96.

13 ZIGLAR, Zlg. Op.Cit. Pág. 77.

pues, rasgos sobresalientes de seriedad, de responsabilidad y capacidad de argumentar y contraargumentar. Coincide con los dos últimos años de escolaridad en el colegio y se hace evidente la diferencia con los demás niños y "jovencitos". Igualmente, "aparecen las actividades universitarias o laborales, a las cuales dedica gran parte de su energía. En esta etapa el adolescente siente que pudo haberse equivocado o hizo muchas tonterías, desea acercarse a sus padres y pedir disculpas. Si la actitud de los padres es generosa y no existe gran resentimiento hacia su hijo adolescente, éste comenzará a integrarse y acercársele, queriendo ser cada vez más adulto, aunque continúe siendo un adolescente"¹⁴.

La Calle

Esta es una manera coloquial de aludir a la sociedad. Al Todo Social, al sistema. En un lenguaje más alambicado se habla de *establishment* (Establecimiento). Con todas estas categorías lo que realmente hay es una referencia a la estructura social que acoge a los seres humanos y los pone en el proceso de convertirse en personas sociales.

En sentido estricto, la sociedad es la articulación de formas de producir los bienes necesarios para la subsistencia y algo más (la riqueza), y las modalidades de organización social, sistemas de creencias, que se levantan sobre las mismas.

Las primeras determinan a las segundas, las matizan, les dan su luz. La forma de organización social por excelencia, el Estado, responde en gran medida a la orientación de la producción. Para ser más precisos, a los intereses de los dueños de los grandes medios de producción. La sociedad colombiana no es una excepción a este enunciado. Dice Francisco de Roux que "la sociedad colombiana se transformó



profundamente en los últimos 50 años. El país pasó de rural a urbano. Las ciudades crecieron a tasas del 7% anual, por la migración y la expansión natural. El llamado "sector informal urbano" de la economía comenzó a sustituir al modo de ganarse el sustento de los antiguos campesinos. El país pasó de analfabeta, donde solo había con estudios de secundaria una en cada 10.000 personas a un país más que medianamente instruido donde, de cada 1.000 ciudadanos, 700 tienen algún estudio de bachillerato, en las cohortes poblacionales que vienen desde los años 60; pasó de ser un país en que la información era monopolio de unas pocas familias importantes, de las cuatro ciudades más grandes, a un país donde la información circula por los barrios populares, las fábricas y las veredas campesinas a través de la radio y la televisión. Este acceso a la instrucción problematizada por un magisterio frecuentemente crítico de la realidad nacional, y este circular de información, tenían que elevar las expectativas sociales de un nivel de vida más alto propiciadas por la sociedad de consumo, y la afirmación de los derechos y de la dignidad, y consecuentemente traer un deseo profundo de participación cívica y política en las decisiones que tocaban el bien de todos"¹⁵.

No obstante lo anterior, los cambios radicales que tal situación demandaba no fueron realizados por la clase dirigente del momento (hombres de gobierno, de empresa, etc.) y ello condujo a la sociedad colombiana a esa especie de "sin salida" donde la topamos hoy. Francisco de Roux la caracteriza como una sociedad con un triple vacío: económico, de Estado y sociedad civil, y ético. De allí se deriva la anomia. No hay valores ni criterios referenciales de ningún orden a los cuales se puedan acoger los asociados. Es la vigencia de la ley de la selva. Todo está permitido. Aquí encuentra su nicho ecológico la violencia. Las violencias. En todos los órdenes penetra este morbo y se constituye en algo así como una segunda naturaleza de todos los hombres

¹⁴ ORTEGA, María Cristina. Op.Cit. Pág. 96.

¹⁵ DE ROUX, Francisco. Los precios de la paz. Documentos ocasionales N° 39. CINEP: Bogotá. 1987. Pág. 10.

de nuestra sociedad. Parece que fuera el único árbitro admisible en la estructura social, entre las instituciones y en las interacciones de los colombianos.

En el núcleo de la misma organización social, pues, está la incitación a la violencia, la provocación a la ilegalidad. No hay que extrañarse de que esto ocurra a nivel macro, porque en lo micro, en la vida cotidiana también asistimos a tal defeción.

Desaparecidas todas las amarras del consenso y de la vida reglada (en lo colectivo y en lo individual), lo que siguió a despecho de quienes sacralizaron un orden y una armonía a contrapelo de la realidad fue la violencia generalizada. En efecto, la coacción, la coerción se instalaron en la vida social, se naturalizaron. La violencia recorre los espacios de lo político, de lo económico y de lo cultural. Dice Álvaro Camacho Guizado que: "Los actos de violencia y de liquidación física de personas sobre quienes recaen estigmas denigrantes o condenables, bien sea por sus atributos personales o por sus conductas, son expresiones de preocupantes niveles de intolerancia social que recorren tanto los ámbitos de la economía como de la política, y que materializan actitudes producto de largos años de una dominación minoritaria en la que no tienen cabida plena ciudadanos sobre quienes el rótulo de inferioridad o amenaza pende ocasional o permanentemente. Concreta igualmente la intolerancia de quien niega al eventual contradictor su derecho de expresar su desacuerdo, y se manifiesta con insólita frecuencia en las muertes al calor de la libación del alcohol, o de las disputas accidentales por privilegios en el uso de los bienes colectivos, con particular ardor en el tránsito automotor. Recorre también el ámbito de lo estrictamente familiar y privado, y allí se expresa mediante la negación de los derechos de los más débiles, sancionando una tradicional convicción de la superioridad del hombre sobre

la mujer y del adulto sobre el niño. Apuntala por tanto procesos de socialización en los que el énfasis recae sobre la capacidad de imposición y la negación de las diferencias"¹⁶. La omnipresencia de la violencia en la vida de los colombianos se ve reforzada por la insistente (e insidiosa) penetración de los medios de comunicación. Particularmente, la radio y la televisión.

Estos dos medios han sido acusados repetidamente de quebrantar las relaciones familiares, de manipular y alienar las conciencias de sus usuarios, de **generar violencia**, particularmente el segundo: la T.V.

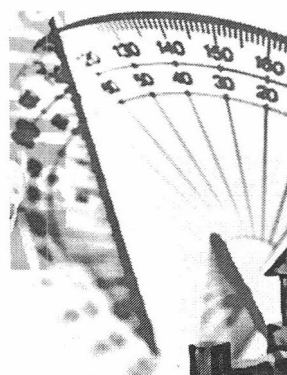
En pedagogía una imagen vale más que mil palabras. Y en este sentido el aparato de televisión es un provocador eficaz, un verdadero seductor.

Un sujetador que agarra para modelar sobre la base de estereotipos. Y para responder a un paradigma consumista, no sólo de cosas, sino también de ideas, valores, sueños. Tocando la vida cotidiana de los individuos se introduce por los intersticios de la realidad social.

Puestos ante tal abundancia de evidencias, padres de familia conscientes y maestros nos interpelamos acerca de lo que hay que hacer para formar a nuestros hijos y alumnos. Para hacer de ellos hombres completos y ciudadanos cabales.

El reto de educar en una sociedad conflictiva

La educación es el otro gran término de obligatorio abordaje en esta reflexión. Como proceso de internalización de los ideales de una sociedad, es decir, entendida como socialización, se sabe, por la antropología y la etnología, que apareció mucho antes que la escuela. Sin posar de radicales se puede suscribir el enunciado que sostiene que para efectos de formación de personas sociales (**hombres**), la educación es necesaria, la escuela



16 CAMACHO GUIZADO, Álvaro. La violencia en Colombia: elementos para su interpretación. En: Revista Foro No.6. Junio de 1988. Bogotá. Págs. 4-5.

no. Ello pone las cosas en su punto en términos de responsabilidad social y educativa. Esta no puede circunscribirse a la escuela. Se difunde por todo el entramado social (la calle), interroga a la familia, redefine las funciones de los medios de comunicación y plantea nuevas tareas para los maestros. La escuela y sus agentes no son más que otras instancias en pie de igualdad con las demás en esa ingente labor de formación de hombres íntegros, como los que precisa nuestra sociedad. Tendrán, pues, que jugarse toda su iniciativa educativa los padres, los maestros, los ciudadanos en general; **el reto de educar en una sociedad conflictiva les corresponde enfrentarlo a ellos dándole la debida satisfacción.**

Las prioridades

Contra lo que dicen el sentido común y la pedagogía espontánea, no se trata de promover la instrucción, de entregar una más depurada información sino y sobretodo de **educar para aprender a pensar por cuenta propia.** La primera prioridad tiene que ver con la formación para la reflexión. Es decir, con la irrenunciable tarea de educar oportuna e inoportunamente en todo sitio y lugar, en todo momento, para la mayoría de edad. Un mayor de edad es una persona que tiene uso de razón; que le da más y mejor uso a la razón, es una persona que discierne, que participa, que se responsabiliza, que es solidaria, que critica con sustento.

Educar para una sociedad civil. Eso remite a un esfuerzo persistente por buscar el acuerdo y naturalizar la convivencia. Por construir un nuevo contrato social. Al respecto sostiene Francisco de Roux: "El comportamiento es una consecuencia de las creencias, de las convicciones y de los valores. Cuando un número grande de ciudadanos cree ciertas cosas y estas creencias se transmiten naturalmente de padres a hijos, como reglas de la tribu que confieren identidad y sentido de pertenencia al grupo, estas creencias suelen convertirse en norma de comportamiento general". Y en esto tienen la palabra y por lo tanto la iniciativa los padres de familia antes que nadie,

mejor dicho los adultos significativos con quienes interactúan niños y jóvenes. Se sabe por psicología que el padre evoca la regla y su vigencia. Así mismo, y como correlato necesario, la ausencia de ésta genera el caos, la anarquía, la anomia. Es por ello que se pone como tercera prioridad en la socialización (educación) **la presencia.** Estar en casa, estar con los hijos, aunque se hable poco pero con multitud de gestos resulta en la práctica, en la entrega de un paradigma, de un modo de ser. El ethos colombiano, por ejemplo, no se desglosa verbalmente de adultos a jóvenes. Se difunde de manera imperceptible en el ambiente, en las relaciones, a través de las acciones. Lo anterior explica por qué muchas veces nos vemos sorprendidos actuando como papás con el estilo de nuestros padres (o sea con sus gestos y sus palabras).

Cómo se vive, cómo se habla, cómo es la relación con el mundo y con las personas, ahí está la clave para la primera educación de los niños y los jóvenes en casa. No importa tanto, pues, hablar de violencia o no violencia a los miembros de la familia que crecen. Es urgente vivir en una ecología hogareña pacífica. Que la relación entre marido y mujer no sea como dice Paulo Freire, sadomasoquista. Sadismo en él, porque goza dominando; masoquismo en ella, porque goza en ser dominada. Allí está la semilla de la violencia. Con el inmenso desarrollo de la tecnología hoy resulta posible que los niños y jóvenes subsidien el aprendizaje de aquellas cosas que antes constituían la sustancia del trabajo del maestro en el aula. En ello se gastaba todo el tiempo escolar y magisterial. En los tiempos que corren los alumnos parecen llegar aprendidos, por lo menos en las competencias básicas de la vida escolar. Pero necesitan orientación y apoyo en aquellas cosas que tocan con la buena vida (en el sentido de Carl Rogers).

Solo después de esto, se puede pensar en la promoción del conocimiento científico, en el avance tecnológico y, en fin, en el rigor de los datos proporcionados por las distintas estrategias instruccionales.

Hace poco se le decía a maestros de Medellín que pedían una actualización en los temas de **evaluación por competencias y diseño y desarrollo curricular** que lo más urgente era tomar un curso en renovación espiritual, mejor dicho, renovación pedagógica. Es que en esta sociedad el imperativo es cambiar ya, a título personal, concomitantemente con otros cambios para los cuales habrá quien se ocupe de su fluido y eficaz cumplimiento.

En las escuelas y colegios cada vez más se encuentran maestros que dominan las nuevas modalidades pedagógicas de aprender a aprender, de aprender a pensar, para enseñarlo a sus discípulos. Pero a quienes hay que prestar un apoyo sostenido es a los padres de familia, no tanto para que desarrollen novedosas técnicas de enseñanza, sino, y sobretodo, para que mantengan una actitud de acogida, de asistencia amorosa a sus hijos. Con los recursos que la sola responsabilidad paternal otorga.

Como un derivado de esta prioridad, y sobretodo con la caja mágica (TV) señalada como el más poderoso de los mediadores modernos de la socialización, vale la pena tener en cuenta que:

Contra TV: reflexión.

Contra TV: conversación.

Contra TV: lectura.

A propósito de lo que pueden hacer los padres en esta perspectiva educativa hay una sugestión de Dorothy Law Nolte que ha titulado: "Los niños viven lo que aprenden".

Si un niño vive con críticas, aprende a censurar.

Si vive con hostilidad, aprende violencia.

Si vive con el ridículo, aprende a ser tímido.

Si vive con vergüenza, aprende a sentirse culpable.

Si vive con estímulos, aprende a tener confianza.

Si vive con encomio, aprende a apreciar.

Si vive con equidad, aprende justicia.

Si vive con seguridad, aprende a tener fe.

Si vive con aprobación, aprende a gustar de sí mismo.

Si vive con aceptación y amistad, aprende a amar el mundo.

El reto de educar en una sociedad violenta conduce a un replanteamiento de las prácticas rutinarias y del horizonte tradicional de la educación. Tal replanteamiento implica una conversión, un cambio. Acá no salva la psicología del aprendizaje o cualquier otro de los discursos que tienen recibo en el ámbito escolar. Estos elementos intervienen ciertamente, pero lo que cuenta después de todo es el modelo de vida que padres y maestros logran proponer, en la práctica, a lo largo de la vida cotidiana. Tal modelo en uso, es decir, la manera de vivir, que no requiere de proclamas ruidosas, espera solamente ser vivido para difundirse suavemente, como los perfumes finos que de pronto copan todo un ambiente.

Finalmente, el reto de educar en una sociedad violenta, desafía la imaginación para formar en la disciplina sin reproducir los sutiles mecanismos del autoritarismo y del poder (bajo la alienante condición o dialéctica del amo y del esclavo). Se habla aquí de una disciplina al servicio del niño y del joven, y no al contrario. Como bien dice Zig Ziglar: "La disciplina es necesaria y es buena. Sin ella no es posible educar bien a los hijos, pero no ha de ser represiva ni tiránica. Debe conducir a adquirir hábitos poderosos de dirección, trabajo y buen juicio. La buena disciplina produce fortaleza, no debilidad; creatividad, no banalidad; responsabilidad, no desenfreno. También contribuye a formar el carácter de que se deriva la capacidad de amor y sacrificio"¹⁷.

En la medida que se va creando una atmósfera de disciplina humana, se puede dejar margen de acción para que los jóvenes y niños desplieguen acciones que revelen sus adquisiciones. En esto es importante mantener en perspectiva la idea de dejar que los alumnos o hijos vayan siendo las personas que quieren ser.

A propósito de esto resulta interesante la anécdota de A.H. Berzen: "La mamá entra al cuarto de Guillermito y lo encuentra vendándose un dedo.

"¿Qué te pasó?" le pregunta.

"Me machuqué con el martillo".

"Pero no te oí llorar".

"Ah, era que creía que tú no estabas".

Esto será un chiste, pero no hay nada más ceñido a la realidad. Para criar hijos de espíritu positivo, los padres y los abuelos (también los maestros) de vez en cuando no deben hacerles caso."

Además es por esta vía que se forman hombres autónomos. Los padres y los maestros debemos llegar a sobrar en el proceso de educación de los hijos. Ese es un buen criterio de evaluación. Si ellos crecen y se desarrollan cabalmente, nos tornamos innecesarios.

La Escuela

Las nociones y conceptos sobre la escuela han desbordado el marco de la ciencia o las ciencias de la educación. Los diferentes enfoques de la sociología de la educación, según su anclaje privilegie lo económico, lo político o lo sociocultural, se ha concretado en diferentes perspectivas de la institución escolar. He aquí las que más circulan:

La primera y más recurrida, por el uso a partir del sentido común y la regulación lingüística, es la que trae el diccionario de la Real Academia que la define como establecimiento público donde se da a los niños la instrucción primaria o cualquier género de instrucción. Es la escuela artefacto, edificio en el cual se homogeniza un conjunto de la población mediante una serie de eventos o de rituales, altamente formalizados que bien pueden llegar hasta la certificación o diploma.

"No hay duda de que la instalación arquitectónica de una escuela es determinante en el plano de la metacomunicación educativa por las características de inmovilidad y permanencia que lleva implícitas; no hay duda de que la arquitectura conlleva una serie de condicionamientos básicos en cuestiones tales como la luz, el ruido, la temperatura, la definición paramétrica de los espacios, que a su vez soportan una semántica

permanente en cuanto al tipo de significaciones que transmiten. No es necesario insistir en que los condicionamientos arquitectónicos son los primeros y más importantes en el campo de la definición del discurso pedagógico a desarrollar. Sin embargo, y por motivos similares, la arquitectura escolar puede aportar el primer mensaje informativo de alta densidad pedagógica, o como decíamos, reconvertirse en el primer elemento neguentrópico de la educación, es decir, en la primera fuente de información formativa"¹⁸.

La noción de escuela, asociada a su edificio, no es cosa de poca monta si nos atenemos a la idea que sobre la misma, sus implicaciones y relaciones aporta el doctor Antonio Rocha, Ministro de Educación Nacional en 1945: "En cierto modo, un edificio escolar es el resumen material de todo un pensamiento o de toda una concepción de la pedagogía; más aún: de la cultura. Los estudios técnicos no tratan sólo de cálculos de mera ingeniería sino que comprenden juicios de valor estético, moral, psicológico, social. El cálculo y planeamiento del edificio, su costo y su distribución, son consecuencia de una previa concepción de la vida"¹⁹. Ello queda corroborado en la contemporaneidad por Agustín Escolano Benito, quien sostiene desde un enfoque más técnico y propiamente pedagógico que: "La arquitectura de la escuela no es sólo un programa 'silencioso' de educación, sino la pauta que proporciona al niño las primeras experiencias espaciales y que condiciona el desarrollo de su



18 COLOM CAÑELLAS, Antonio J. Metacomunicación y semántica de los espacios educativos. En: Universidad Central – DIUC. Comunicación-Educación. Coordinadas, abordajes y travesías. Siglo del Hombre Editores: Bogotá. 2000. Pág. 159.

19 ROCHA, Antonio. Normas generales para la construcción de escuelas primarias. República de Colombia. Ministerio de Educación Nacional. Sección de Arquitectura Escolar. Editorial ABC: Bogotá. 1945. Pág. III.



esquema corporal, así como de ciertas estructuras cognitivas²⁰. Más allá de la aritmética elemental y de las reglas para la lectura y la escritura, junto con los aprovisionamientos de pautas para el ejercicio de la vida cívica y la religión que constituyen el currículum explícito, hay una perspectiva implícita difundida por todo el ambiente y que constituiría el currículum oculto a la manera de un masaje proporcionado por un medio que según su calidad intervendrá para ayudar a configurar un ethos. "El valor del medio ambiente es reconocido por todos los sabios como decisivo en la vida y en la constitución del carácter. Un espacio estrecho y triste tiende a deformar la personalidad, infundiéndole ideas melancólicas, sentimientos de mezquindad, tendencias inconscientes hacia el servilismo. Muchos complejos de inferioridad pueden tener su raíz material en el influjo de las cosas ingratas, es decir, de calidad inferior. (...) Ahora bien, lo bello y grato incitan la creencia optimista, y esta excitación se refleja como impulso de la acción productora. Además, (...) la niñez desarrollada en ambientes melancólicos carga la inconsciencia de complejos negativos, que más tarde se descargan en actos y formas sumamente contrarias a la sociedad, tales como el resentimiento, el odio de clase, la envidia, la avidez morbosa, la incurable creencia en la propia incapacidad, el escepticismo corrosivo o la inclinación a la violencia, como efecto natural de un deseo reprimido de variar las cosas de cualquier modo"²¹. La relación entre la materialidad enunciada y la formación del carácter no es mecánica, no corresponde al modelo predeterminado por un *deus ex machina*. Es algo mucho más profundo y que implica las corrientes sólidas y duraderas de la cultura, de la tradición, de la vida. La escuela le agrega valor académico, le introduce en un ámbito de formalidad. Por eso dice Escolano que "desde las anteriores perspectivas, el espacio escolar ha de ser analizado, pues, como una construcción cultural que

expresa y refleja, más allá de su materialidad, determinados discursos. En el marco de las modernas teorías de la percepción, el espacio-escuela es además un mediador cultural en relación con la génesis y formación de los primeros esquemas comportamentales, es decir, un elemento significativo del currículum, una fuente de experiencia y aprendizaje. (...) El edificio-escuela, como es bien sabido, ha servido de estructura material para colocar, entre otras cosas, el escudo patrio, la bandera nacional, las imágenes y pensamientos de hombres ilustres, los símbolos de la religión, algunas máximas morales e higiénicas, la campana y el reloj. Ello sugiere toda una acomodación de la escuela como espacio a los ideales nacionales, religiosos y sociomorales de los grupos humanos que lo construyen y sostienen"²².

Este horizonte de análisis se inscribe en un enfoque teórico más amplio y profundo. En efecto, con el surgimiento, desarrollo y consolidación del capitalismo se produjo concomitantemente un auge y expansión tanto en el terreno de la economía como de la vida social, expresados en la división y especialización del trabajo. Esto condujo a la configuración de roles específicos y sectoriales con sus respectivas funciones en los cuales se insertan los individuos, a su pesar y para toda su vida. Allí quedan sujetos y desde allí se manifiestan, justamente, en concordancia con las expectativas que sobre los mismos han sido formalizadas socialmente. Así, en el terreno de la producción bien pronto las actividades se dividen y subdividen anudadas por los criterios de eficiencia y racionalidad. Socialmente se distribuyen las responsabilidades conducentes a la incorporación de los individuos al **todo social**: la familia, **la escuela**, la fábrica, el cuartel, la moral, la cortesía, en fin, instituciones o espacios perfectamente definidos de tal manera que las fronteras entre uno y otro resultan claramente perceptibles. Al mismo tiempo se



²⁰ ESCOLANO, Benito Agustín. *Tiempos y espacios para la escuela. Ensayos históricos*. Biblioteca Nueva: Madrid. 2000. Pág. 22.

²¹ ROCHA, Antonio. Op. Cit. Pág. III - IV.

²² ESCOLANO BENITO, Agustín. Op Cit. Págs. 184-186.

desarrolla la perspectiva de complementariedad. Las instituciones o los espacios se subsidian unos a otros. Lo que falta en uno se completa en el siguiente. Nada queda librado al azar. La escuela, particularmente, se erige en instancia suprema para la recepción, normalización, selección y promoción de todos aquellos –escolarizados– que pasan por ella. Aún más, es reguladora, inclusive, de quienes no pueden ingresar a ella pero que también resultan homogenizados en un mundo marcado por la presencia privilegiada de la **institución escolar**. Por eso la compulsión por ser admitido y la resistencia a ser expulsado por el **sistema escolar**. Una vez ganado este espacio se trata de permanecer en él hasta lo más tarde que sea posible, pues en ello va el reconocimiento y futura aceptación en otras instancias de la vida social. Así no se haya aprendido lo que dice la instrucción, el paso por la bien delimitada **cuadrícula escolar** asegura docilidad, normalización y disciplina.

De alguna manera hay solución de continuidad con lo que antes y ahora se ajusta en la cuadrícula familiar. Espacio doméstico donde se naturalizan autoridad y jerarquía y donde, además, se despliega el poder sobre cuerpos y almas con extensión hasta la **escuela** que recibe la administración de estas acciones a la manera de un espacio delegatario. O sea que la **escuela**, para hacer lo que hace, supone a la familia. Y viceversa. Queda claro, pues, que se prepara a quienes hayan pasado por todas estas **cuadrículas** para el correcto desempeño social, lo que equivale a decir, para la obediencia, el respeto a la norma y a la autoridad, la aceptación de las jerarquías, etc.

La palabra **cuadrícula** hace referencia a un espacio sociocultural preciso donde transcurre parte de la vida de los individuos, sometidos a un régimen de vigilancia y control minucioso, al detalle, por medio de expedientes que van desde lo más trivial hasta los más altamente formalizados. La simple mirada, pasando por el comentario suspicaz, hasta los más acabados códigos normativos hacen parte de la parafernalia

que gobierna cuerpos y mentes en estas especies de cuadrados sociales.

El carácter reticular de las instituciones se torna en imperativo para su funcionamiento y conservación. Es como si la estructura social se fragmentara en infinito número de componentes —cuadros— en cuyos marcos resulta fácilmente identificable y manipulable el quehacer de los individuos. Y de eso se trata. Garantizar, previo control rutinario, la incorporación de los sujetos al **todo social** y el desarrollo de lealtades hacia el mismo. Ello será posible viendo transitar a los individuos de una **cuadrícula** a otra. Manteniéndolos cuando convenga, conduciéndolos, en fin, encuadrándolos.

Cada una de las cuadrículas por donde pasa y mora cierto tiempo cada individuo, además de la consignación, produce una impronta, una marca. He aquí, entonces, a los regularizados, a los normalizados. Al contrario, quienes, eventualmente, se sustraen a las demandas de la respectiva cuadrícula son estigmatizados, señalados, prácticamente condenados.

Las cuadrículas sociales tienen una cultura propia que se traduce a su vez en conjuntos rituales, en un lenguaje y un *ethos*. No obstante, dicha cultura participa de la cultura del conjunto. No se contradicen, más bien se complementan e integran. Justamente, lo que se hace en cada una de ellas es una tarea parcial. Un aspecto de control, una particular acción de regularización, un momento del proceso de encuadramiento y normalización. Pero siempre atendiendo a los imperativos del conjunto, del **todo social**. Sólo que con esta estrategia las posibilidades de vigilar y castigar se potencian al máximo. Las modalidades de custodia, disciplina y sometimiento se multiplican hasta el infinito. Aquí caben definiciones de escuela del siguiente tenor: Roger Ueberschlag la ve como una “estructura, como estructura jerárquica, como rigidez. Esa estructura, precisamente en tanto que rigidez, es la que no busca más que la conservación de la

sociedad. Esta función de la escuela en tanto que conservadurismo social, vela por la reproducción de la sociedad²³.

Jules Celma, finalizando la década de los setenta, presentaba una visión escatológica de las escuelas. Las definía como "perfectos mataderos donde hornadas de chicos van cotidianamente a hacerse socializar, encuadrar, regimentar, en una palabra: educar. Esos lúgubres lugares, esos templos de la docilidad, de la abdicación y de la esclavitud mistifican todavía a una multitud innumerable de gente, de educadores, de padres"²⁴. Everett Reimer postula la escuela en plural. Son muchas las escuelas y las entiende como "instituciones que requieren la asistencia a salones de clase de grupos de edades específicas que son supervisados por maestros y que siguen el estudio de currículos graduados"²⁵. Lo que ocurre en las escuelas de cualquier tipo, clase o país está definido en las siguientes cuatro funciones: vigilar, custodiar a quienes pasan por ellas, seleccionar el papel social o, por lo menos, legitimarlo, inculcar y desarrollar habilidades y destrezas.

Con un lenguaje menos escatológico pero más eficiente políticamente hablando, Bourdieu "afirma que la escuela es el lugar privilegiado de consagración de la cultura legítima. Contrariamente a la idea que afirma que la relación pedagógica se limita a la transmisión de un saber universal, Bourdieu insiste en el hecho de que toda acción pedagógica es al mismo tiempo imposición de una cultura arbitraria. ¿Por qué arbitraria? Porque pretende imponer con carácter universal aquellos contenidos y valores que en realidad representan a intereses particulares, los de las clases dominantes de la sociedad"²⁶.

El destino de la sociedad occidental ha estado íntimamente asociado a la escuela de todos los niveles (desde la escuela de primeras letras hasta la universidad). Esta institución se constituyó en el **paso obligatorio** de los feligreses y los ciudadanos, actores principales de dicha

sociedad. Allí se formaban, se homogeneizaban y desde ella se proyectaban para cumplir un preciso encargo social: garantizar la continuidad del orden establecido. Aunque resulta procedente advertir que no todos pasaban por la escuela. No obstante, la escuela se erigía en referente y su inaccesibilidad para algunos se constituía en la mejor justificación para sustentar la exclusión de los bienes terrenales. En todo caso, en ella "todos aprenden que la escuela es el único camino que lleva a la salvación secular, y disponen que sus hijos deberán subir más peldaños de los que ellos escalaron"²⁷. No importa que la escuela omnipresente les haya tendido una trampa que compromete toda la existencia, que se la apropia. En el siglo XXI a la homogeneidad la reemplaza la heterogeneidad. Lo anterior quiere decir que ya no hay una sola escuela y ni siquiera un mismo tipo de alumnos. Como bien dice Finkielkraut: "La escuela es moderna, los alumnos son posmodernos"²⁸.

Pero también la escuela ha sido **fuerza de inspiración y lugar de convergencia** en orden a la construcción de la utopía. Pareciera que sin ella no habría derecho a usufructuar una nueva sociedad y por eso en algunos programas de gobierno y los prohombres de distintos países la propusieron y la proponen como condición para acceder a una buena vida y para legitimar su interés en el ejercicio del poder. La escuela es asumida como un proyecto cultural que "se concreta de la siguiente manera: A) Eliminando los muros y concepciones que la separan de la comunidad. Es una instancia de puertas abiertas y de cara a la realidad. B) Es regida por el gobierno escolar integrado por los representantes de los maestros, los estudiantes, los padres de familia, la junta cívica o comunal, la junta del barrio, el corregimiento o la vereda, los artistas, periodistas, la iglesia, organismos no gubernamentales y la universidad del sector"²⁹. Igualmente, es vista como "el Kant de los pobres. La ilustración con sus luces nos viene de la mano de escuelas infradotadas con maestros mal pagados, a veces incluso formados insuficientemente, pero

23 OURY, Fernand y PAIN, Jacques. Crónica de la escuela cuartel. Editorial Fontanella: Barcelona. 1975. Pág. 422.

24 CELMA, Jules. Diario de un Educastrador. Edición Colombiana. 1980. Pág. 8.

25 REIMER, Everett. La escuela ha muerto. Barral Editores: Barcelona. 1976. Pág. 51.

26 DUSCHATZKY, Silvia. La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares. Cuestiones de educación. Paidós: Argentina. 1999. Pág. 17.

27 REIMER, Everett. Op.Cit. Pág. 17

28 Citado por COLOM, A. J. y MELICH, J. C. Después de la modernidad. Nuevas filosofías de la educación. Paidós: Barcelona. 1997. Pág. 59.

29 ZABALA JARAMILLO, Luz Elena. La Escuela como Proyecto Cultural. Ponencia presentada durante el Segundo Seminario - Taller: Educación y Cultura.

poderosas en cuanto a su capacidad expansiva y su penetración hasta los rincones de la conciencia latinoamericana. Es ésta una iluminación masiva, civilizadora, a pesar de sus múltiples limitaciones y recortes³⁰. La escuela "en última instancia se erige como la promotora de la emancipación humana, entendida como la emancipación de la razón de las creencias particularistas y sobrenaturales"³¹.

Por escuela se entiende, también, el primer escenario de lo público luego de la salida de los niños y las niñas de su casa, reino de lo privado e íntimo, del seno de lo doméstico donde se puede ser quien se es; así la escuela es el lugar y la experiencia de lo radicalmente otro. De lo diferente a lo casi natural casero y hogareño. También es percibida como escenario del aprendizaje de lo necesario para pugnar con éxito en el horizonte civilizador. Como bien lo traduce De Amicis en su magnífica aventura escolar del siglo XIX en Italia y que se convierte en la imagen ideal arquetípica, romántico-realista, de la escuela: "Me acuerdo de la primera vez que mi pobre madre me acompañó a la escuela. Era la primera vez que debía separarse de mí durante dos horas, y dejarme fuera de casa, en otras manos que las de mi padre; en manos de una persona desconocida, en suma. Para aquella excelente criatura mi entrada en la escuela era como la entrada en el mundo, la primera de una larga serie de separaciones necesarias y dolorosas, era la sociedad que le arrebatava por primera vez a su hijo, para no devolvérselo jamás por entero"³². La escuela es, pues, lo opuesto a lo familiar por la vía de la consaguinidad, es el espacio de lo mundano secular, contractual opuesto a lo casero privado.

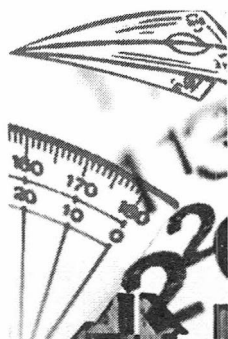
De otro lado, con el surgimiento de la escuela en occidente —y Colombia se inscribe en tal horizonte— se resuelve el problema de la comunicación expedita de la tradición que configura el haz de una información creciente y

precisa para el desarrollo de la misma civilización. En efecto, desde su diseño la escuela ha estado presente en el nacimiento de la ciencia moderna como vehículo de dispensación de contenidos, repitiéndolos, que no de producción de los mismos, pues ha formado maestros con una concepción del conocimiento que involucra verdades universales y eternas donde ellos no participan del "descubrimiento" de dichas verdades, simplemente su compromiso se limita a aprenderlas y transmitir las sin interiorizar la dinámica de su producción. La escuela se pensaba y

se aceptaba sin mucha discusión dado su carácter socializador, informativo y capacitante. En sentido estricto no había mucho por investigar allí. Como consecuencia, los maestros no construyen una relación autónoma con el conocimiento y por ende no pueden hacer parte de comunidades intelectuales ni inculcar a los niños el espíritu de la investigación desde temprana edad. Esta será una

novedad introducida por los nuevos tiempos que demandan conocimiento y competencia para dominar y transformar. Este hecho explica los nuevos desafíos a los cuales deben responder las escuelas en el siglo XXI. En esta nueva temporalidad los encargos que la sociedad plantea a las escuelas pasan por lo que no aparecía tan obvio en los dos siglos precedentes. Igualmente, hoy, se les da a dichas escuelas un fuerte impulso con las nuevas tecnologías a la vez que éstas irrumpieron en las relaciones pedagógicas provocando cambios profundos y poniendo en cuestión los esquemas tradicionales.

En resumen, la escuela es un universal de la cultura, un referente omnipresente y necesario que define, después de la educación, la inclusión de los hombres a la sociedad. Sobre todo en la modernidad. Ello significa que trasciende los límites geográficos y el tiempo. **Las escuelas son un subproducto de la urbanización del mundo, de la consolidación del lenguaje**



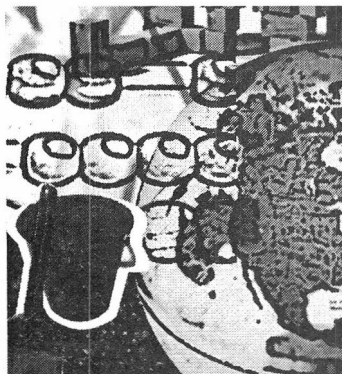
30 BRUNNER, José Joaquín. Tradicionalismo y Modernidad en la Cultura Latinoamericana. En: Entre Públicos y Ciudadanos. Pág. 71.

31 DUSCHATZKY, Silvia. Op.Cit. 1999. Pág. 16.

32 DE AMICIS, Edmondo. Corazón. Alianza Editorial: Madrid. 1984. Pág. 186.

escrito, del desarrollo del conocimiento y de la previsión en todos los asuntos para garantizar la continuidad de la sociedad admitiendo el principio de la discontinuidad generacional.

“Las escuelas son instituciones estructuradas de manera intrincada que sirven de receptáculos de sistemas simbólicos complejos. Ni absolutamente instituidas, lo que equivaldría a confundir el estado de hecho con el estado de derecho, ni absolutamente instituyentes, lo cual haría impensable una sociedad”³³. En todo caso, sobre su existencia hay un acuerdo tácito en todas las comunidades, desarrolladas o no, acerca de su centralidad en la civilización. “Desde una perspectiva simbólica la escuela no será la misma en todas las épocas, ni para todos



los sujetos ni para los mismos sujetos en distintos períodos. La posibilidad de constituirse en núcleo de sentido radicará en su capacidad de interpelación, en su capacidad de nombrar a los interlocutores, de tal manera que se perciban reconocidos como sujetos de enunciación. La escuela entonces podrá erigirse en el ‘horizonte de lo posible’ a partir de articular todo un campo de deseos, aspiraciones e intereses”³⁴. Pese a algunas diferencias accesorias casi todos aceptan estar hablando de lo mismo cuando se refieren a escuela tanto ayer como hoy, tanto en referencia con lo público como con respecto a lo privado. La escuela es “ayuntamiento de maestros et de escolares que es fecho en algunt lugar con voluntad et con entendimiento de aprender los saberes”³⁵. En perspectiva cronológica “el término escuela tenía un doble significado en el período medieval. Podía referirse a un grupo de personas o al local en el que se impartía la enseñanza. La escuela medieval era, sobre todo, una relación educativa entre un profesor particular y un grupo de estudiantes individualizados. Al igual que los maestros de los gremios y sus aprendices, los profesores admitían estudiantes de cualquier nivel y, por consiguiente, la organización de

su enseñanza descansaba de manera notable sobre bases individuales”³⁶. La escuela es colonia o granja para la resocialización o reeducación de niños y jóvenes con base en el trabajo y en el ejercicio de una esforzada convivencia, según la pedagogía dura de Makarenko, hasta la consideración romántico–realista de Edmondo de Amicis quien la concibe como madre. La

escuela no está sujeta a cualquier significación sino que representa el lugar privilegiado para enseñar, aprender y socializarse. “Esta construcción de sentido no es caprichosa sino que responde a condiciones sociohistóricas de producción”³⁷. La escuela “es una institución que estructura el saber, el pensamiento. Allá no se aprende todo. Se aprende a aprender, se aprende que hay que

aprender”³⁸. Con un sentido amplio hay quienes la perciben como “la extensión del hogar que prepara a la lucha por la vida. Preparación, otra vez, frente a un mundo hostil y competitivo, donde el estudio es un arma fundamental para triunfar. Preparación, recibida de otro ser superior: el maestro, quien también con grandes sacrificios transmite ciencia y virtud. El niño tiene que obedecer y procurar que sus compañeros también obedezcan. El niño debe aceptar lo que se le ofrece en la escuela, si no vendrá el fracaso. Así la escuela es planteada como el lugar donde se ‘transmite’ cultura (no se hace), donde se transmite el aprendizaje de las normas que permiten al niño desenvolverse en el mundo (léase adaptarse)”³⁹. La escuela es un tiempo sacado del espontáneo discurrir de la vida y utilizado para efectuar en él las prácticas de socialización, aculturación y de dispensación del saber canonizado por una civilización. Tiempo que se congela en el espacio, en un lugar; que se vuelve cosa, es decir, escuela. Lo que se hace allí es una tarea esforzada, un trabajo. En el mismo cuenta mucho la disciplina. Por eso la escolaridad ha pasado a convertirse en un sinónimo de laboriosidad, dedicación, racionalidad y eficacia. La escuela es vista como

33 DUSCHATZKY, Silvia. Op.Cit. 1999. Pág. 107.

34 Ibid. Pág. 22.

35 Alfonso X en el siglo XIII, citado por Esteban León, Introito a la Historia de la Escuela. En, Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria. Ediciones Universidad de Salamanca. N° 16. 1997. Pág. 5.

36 HAMILTON. David. Orígenes de los términos educativos clase y currículum. En: Revista Iberoamericana de Educación. N°1. Enero - Abril de 1993. Madrid. Pág. 203.

37 DUSCHATZKY, Silvia. Op. Cit. Págs 20-21.

38 Eco y los medios: es la prensa esclava de la T.V.? Lecturas Dominicales. Octubre 17 de 1993. Pág.13.

39 BOGGIO Ana, RIOFRÍO Gustavo, RONCAGLILO Rafael. La ideología en los textos escolares peruanos. En: Revista Comunicación y Cultura. N°1. Julio - Septiembre de 1973, Buenos Aires/Santiago de Chile. Pág. 104.

tiempo de preparación para el trabajo. La escuela es "el primer espacio de actuación pública del niño... Como un espacio para la formación para la vida de las nuevas generaciones es, por excelencia, un espacio de formación de sentidos. Los que allí van, están en disposición de aprender y, por lo general, permanecen en ella varios años. Los sentidos, para la vida, que los niños y los jóvenes adquieren durante su formación son, en buena medida, producto de todo el conjunto de su vida escolar: las experiencias de aprendizaje, las rutinas de la escuela, el tipo de relaciones interpersonales que se dan en todos los niveles, con los compañeros, con los docentes, con las directivas; las oportunidades reales de desarrollo y fortalecimiento de su ser individual y social"⁴⁰. Es un espacio para desarrollar identidad y pertenencia. Ante la creciente defección socializadora de la familia moderna, la escuela se ha apropiado de la responsabilidad principal en la constitución de los sujetos sociales. La escuela es percibida como "una de las instituciones de mayor perdurabilidad histórica que ha pretendido constituirse en el pilar fundamental de construcción de las identidades juveniles"⁴¹. La escuela es un punto de encuentro y por tanto de comunión y comunicación con el mundo histórico, con el mundo de relaciones y con el mundo natural. "La escuela para los jóvenes de nuestro universo constituye una posibilidad, un encuentro incompleto que más que cerrar el campo experiencial, define umbrales para nuevos encuentros. Pensar a la escuela en términos de posibilidad y no de discurso autosuficiente y excluyente nos libra de la ilusión pedagógica de convertirla en el lugar 'total' de constitución de la identidad juvenil"⁴². Allí se aprende la democracia, entendida como lo que conviene a todos y como respeto a la diferencia. Allí se aprende a ser, a convivir y a aprender. La escuela es "reivindicada como la institución capaz de integrar a un proyecto nacional al conjunto de los sujetos"⁴³. "La escuela como destinatario es en este caso la marca del Estado, un símbolo de lo público"⁴⁴. Ella es sujeto de legislación y reglamentación, de políticas y de prácticas de inspección pues mediante ella el Estado se garantiza y le garantiza

a la sociedad la vinculación de todos los asociados a la ortodoxia social. Edgar Morin la denomina en *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* como 'laboratorio de vida democrática'. La escuela es lugar de salvación tal y como entienden ésta la teología y la filosofía cristianas en un horizonte de soteriología que se ha ido confeccionando a lo largo de los siglos tanto para el más acá como para el más allá, constatable en la producción teórica de pedagogos como Juan Amós Comenio (1592 – 1670) y José de Calasanz (1556 - 1648). Y, últimamente, en clave de dos pedagogos cristianos católicos: San Juan Bautista de La Salle y San Juan Bosco. Allí se restauran cuerpos y almas. Don Bosco sugiere verla como patio, casa, taller y parroquia. Aquí se acredita "la escuela como agencia válida de educación y evangelización y como asimilación y transformación de la cultura"⁴⁵.

Palabra Final

Palabra que abre nuevos interrogantes y desafíos para responder hoy a las interpelaciones de las familias y las escuelas por el bien de los destinatarios de sus funciones más preciadas, a saber: los hijos y los alumnos. Al respecto dice Ernesto Ochoa Moreno, con un dejo de reclamo para las escuelas de todos los niveles: a los muchachos allí "no los preparan para disfrutar del hogar, no les dan pautas para revitalizar el entramado familiar, para involucrarse en tareas y actividades caseras. Colaborar, en una palabra. Ayudar. Estar metidos con gozo entre las cuatro paredes de nuestros sueños y de nuestras alegrías, también de nuestras tristezas, que eso es la casa.

Eso les toca a ustedes, los padres de familia". Es lo que siempre dicen. Y uno piensa que muchas instituciones educativas, casi todas, han tergiversado el principio de complementariedad que debe existir entre colegio y familia. Acaba siendo una argumentación teórica y retórica casi siempre a favor de la institución. Si su niño tiene problemas de aprendizaje o de comportamiento; si su muchacho tiene problema de drogas, o lo que

⁴⁰ RODRÍGUEZ G., Martha. La Escuela: el primer espacio de actuación del niño. Fundación Social: Santafé de Bogotá. 1992. Pág. 3.

⁴¹ DUSCHATZKY, Silvia. Op. Cit. Pág. 11.

⁴² Ibid. Pág. 105.

⁴³ Ibid. Pág. 15.

⁴⁴ Ibid. Pág. 52.

⁴⁵ Comisión de Educación de la Familia Salesiana. Escuela salesiana incluyente en clave evangelizadora. Escuela salesiana de artes gráficas PJB. Medellín. Pág. 84.

sea, las observaciones de maestros y educadores terminan endilgando la responsabilidad al hogar, a la familia, a los papás. Pero resulta que los estudiantes no son, precisamente, en el colegio reflejo de lo que es la casa, sino al revés: son en la casa reflejo de lo que se vive en el colegio. La complementariedad de colegio y familia no debe ser una esgrima de culpabilidades, como suele ocurrir, en la que por lo general sale perdiendo la familia, sino una enriquecedora complementación.

Una buena formación se conoce precisamente cuando se deja de estudiar. Es decir, en la vida⁴⁶.

Bibliografía

- Alfonso X en el siglo XIII, citado por Esteban León, *Introito a la Historia de la Escuela*. En: Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria. Ediciones Universidad de Salamanca. N° 16. 1997.
- BOGGIO, Ana. RIOFRÍO, Gustavo y RONCAGLILO, Rafael. *La ideología en los textos escolares peruanos*. En: Revista Comunicación y Cultura. N°1. Julio – Septiembre de 1973, Buenos Aires/ Santiago de Chile.
- BRANDON, N. *El poder de la autoestima*. Barcelona: Paidós. 1993.
- BRANDEN, N. *Cómo mejorar su autoestima*. Barcelona: Paidós. 1993. 3ª edición.
- BRUNNER, José Joaquín. *Tradicionalismo y Modernidad en la Cultura Latinoamericana*. En: Entre Públicos y Ciudadanos. Mimeo.
- CAMACHO GUIZADO, Álvaro. *La violencia en Colombia: elementos para su interpretación*. Revista Foro No. 6. Junio de 1988, Bogotá.
- CELMA, Jules. *Diario de un Educastrador*. Edición Colombiana. Mayo de 1980.
- COLES, R. *La inteligencia moral*. Colombia: Norma. 1998.
- COLOM CAÑELLAS, Antonio J. *Metacomunicación y semántica de los espacios educativos*. En: Universidad Central–DIUC. Comunicación–Educación. Coordinadas, abordajes y travesías. Bogotá: Siglo del Hombre Editores. 2000.
- COLOM, A. J. y MELICH, J. C. *Después de la modernidad*. Nuevas filosofías de la educación. Barcelona: Paidós. 1997.
- Comisión de Educación de la Familia Salesiana. Colombia. *Escuela salesiana incluyente en clave evangelizadora*. Escuela salesiana de artes gráficas PJB. Medellín.
- DE ROUX, Francisco. *Los precios de la paz*. Documentos Ocasionales, No. 39, Bogotá: CINEP. 1987.
- DE AMICIS, Edmondo. *Corazón*. Madrid: Alianza Editorial. 1984.
- DUSCHATZKY, Silvia. *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Cuestiones de educación. Argentina: Paidós. 1999.
- Eco y los medios: es la prensa esclava de la T.V.? *Lecturas Dominicales*. Octubre 17 de 1993.
- ERIKSON, E. *Infancia y sociedad*. Buenos Aires: Hormé. 1980. 8ª edición.
- ESCOLANO BENITO, Agustín. *Tiempos y espacios para la escuela. Ensayos históricos*. Biblioteca Nueva: Madrid. 2000.
- HAMILTON, David. *Orígenes de los términos educativos clase y currículum*. En: Revista Iberoamericana de Educación. N°1. Enero – Abril de 1993. Madrid.

46 Ochoa Moreno Ernesto. La casa, asignatura pendiente. El Colombiano. VII-1-06. Pag. 4ª.

- MARULANDA, Ángela. *Creciendo con nuestros hijos*. Cali: Cargraphics. 1998.
- MARULANDA, Ángela. *Sigamos creciendo con nuestros hijos*. Colombia: Norma. 2001.
- Misión de Ciencia. *Educación, y Desarrollo. Colombia: al filo de la oportunidad*. Informe conjunto. Santafé de Bogotá: Presencia. 1995.
- ORTEGA, María Cristina. *Cuando hay un adolescente en la familia*. III Curso de Actualización sobre Adolescencia, 1996. Hospital Militar "Dr. Carlos Arvelo".
- OURY, Fernand y PAIN, Jacques. *Crónica de la escuela cuartel*. Editorial Fontanella: Barcelona. 1975.
- Puerta MP. *Resiliencia: la estimulación del niño para enfrentar los desafíos*. Buenos Aires. Lumen - Humanitas. 2002.
- POSADA, GÓMEZ, RAMÍREZ. *El niño sano*. Editorial Panamericana: Bogotá 2005. 3ª edición.
- REIMER, Everett. *La escuela ha muerto. Alternativas en materia de educación*. Barral Editores: Barcelona. 1976.
- ROCHA, Antonio. *Normas generales para la construcción de escuelas primarias*. República de Colombia. Ministerio de Educación Nacional. Sección de Arquitectura Escolar. Editorial ABC: Bogotá. 1945.
- RODRÍGUEZ G., Martha. *La Escuela: el primer espacio de actuación del niño*. Fundación Social: Santafé de Bogotá. 1992.
- SAVATER, Fernando. *El valor de elegir*. Colombia: Ariel. 2003.
- SAVATER, Fernando. *Diccionario Filosófico*. Barcelona: Planeta. 1995.
- SAVATER, Fernando. *Ética para Amador*. Barcelona: Ariel. 1992. 2ª edición.
- SAVATER, Fernando. *El contenido de la Felicidad*. Madrid: El País/Aguilar. 1994. 3ª edición.
- SAVATER, Fernando. *Política para Amador*. Barcelona: Ariel. 1992.
- SAVATER, Fernando. *El valor de educar*. Barcelona: Ariel. 2000. 14ª edición.
- SHAFFER. *Psicología del desarrollo. Infancia y adolescencia*. México: Thomson. 2000. 5ª edición.
- TAILLEU, Jeanne. *Comprendamos a nuestros hijos*. Losada: Buenos Aires. 1967.
- THOMPSON, M., LAWRENCE, JC y O'NEILL, C. *¡Mamá me están molestando! Cómo enseñarle a los niños a resolver conflictos interpersonales*. Bogotá: Norma. 2003.
- ZABALA JARAMILLO, Luz Elena. *La Escuela como Proyecto Cultural*. Ponencia presentada durante el Segundo Seminario - Taller: Educación y Cultura.
- ZIGLAR, Zig. *Cómo criar hijos con actitudes positivas en un mundo negativo*. Editorial Norma: Bogotá. 1986.