

Educación Política

Una mirada a la educación media



Pablo Alexander Muñoz García
Audín Aloiso Gamboa Suárez
Jesús Ernesto Urbina Cárdenas

Educación Política

Una mirada a la educación media

Pablo Alexander Muñoz García

Audin Aloiso Gamboa Suárez

Jesús Ernesto Urbina Cárdenas

Colección: Educación y pedagogía
Área: Pedagogía

Primera edición: Bogotá, D.C., 2012
ISBN: 978-958-648-822-8

© Universidad Francisco de Paula Santander
E-mail: maestriarpr@ufps.edu.co

© Ecoe Ediciones
E-mail: correo@ecoeediciones.com
www.ecoeediciones.com
Carrera 19 No. 63C-32, Pbx. 2481449, fax. 3461741

Coordinación editorial: Alexander Acosta Quintero
Autoedición: Yolanda Madero T.
Carátula: Wilson Marulanda
Impresión: Gráficas de la Sabana Ltda.
Carrera 69 H No. 77-36 Tel.: 630 0255

Impreso y hecho en Colombia.

Dedicatoria

A mi hija, Adriana Sofía Muñoz Medina, con quien sacrificamos muchas horas de juegos y de afectos mientras se construía este trabajo, hecho como ella, de pasión y con esperanza. (Muñoz)

A los y las jóvenes pobres de nuestra tierra, quienes desde sus resistencias constituyen el presente más propicio para torcerle el cuello a la indiferencia y para soñar con una libertad nunca más violenta. (Muñoz)

A mi familia por su comprensión y paciencia. (Gamboa)

Agradecimientos

A la Universidad Francisco de Paula Santander, porque cree y apoya los sueños de quienes semestre a semestre se atreven a mirar la vida con ojos nuevos, preñados de futuro. (Urbina)

A la Comunidad Educativa Pastoral del Instituto Salesiano San Juan Bosco de Cúcuta, siempre inquieta e inquietante ante el reto de formar honestos ciudadanos.

A mi esposa, por su ser, su estar, su quehacer y su criticar alentador. (Muñoz)

Contenido

Prólogo	XI
Introducción	XV
Capítulo 1. Prejuicios que tejen un horizonte teórico y metodológico	1
1.1 El carácter político de las prácticas pedagógicas.....	1
1.2 Política y educación política en las prácticas pedagógicas.....	3
Hacia una concepción de política	3
La Educación Política en las prácticas pedagógicas.....	6
Los estudios sobre Educación Política en Colombia.....	10
Áreas comprensivas de la Educación Política	12
El estudio de la Educación Política desde las representaciones sociales.....	14
1.3 Indagar por lo político en la escuela: enfoques, métodos, técnicas, instrumentos y fuentes	16
Preconfiguración como categorización.....	18
Configuración como estructuración y contrastación	20
1.4 Posibilidades para las representaciones sobre la Educación Media colombiana.....	28
Capítulo 2. Representaciones de los actores de las prácticas pedagógicas sobre lo político	31
2.1 Política.....	32
La política entre la indiferencia, la precariedad ¿y la ingenuidad?	32
La política en su versión tradicional	33
Política como campo de participación de preferencia electoral	34
Política como políticas institucionalizadas	35
Una interpretación contextual de política.....	35
La importancia de saber sobre política	36
Un aprendizaje sobre política que genera inconformidades	36
Posibilidades para nuevos textos sobre política	37
2.2. Relaciones entre Educación, Juventud e Instituciones Políticas	39
El aprendizaje sobre instituciones políticas en una notable nebulosa	39

	Posibilidades para nuevos textos sobre instituciones políticas desde el área cognitiva	41
2.3	Derechos Humanos.....	41
	Los derechos humanos vistos en relación con lo normativo	41
	Derechos humanos y subjetividad política	42
	Derechos humanos como plataforma para el pluralismo y la inclusión	44
	Los derechos humanos en el ambiente de las prácticas pedagógicas	44
	Trascendencia esperada de la educación en derechos humanos.....	45
	Posibilidades para nuevos textos sobre derechos humanos	46
2.4	Deberes ciudadanos	46
	Aprendizaje sobre deberes ciudadanos desde el ambiente del Colegio	46
	Deberes ciudadanos, subjetividad y alteridad.....	47
	Deberes ciudadanos como mecanismos de participación	48
	Posibilidades para nuevos textos sobre deberes ciudadanos	49
2.5	Diversidad cultural	50
	Entre comprensiones simples y complejas sobre diversidad cultural	51
	Algunos ejemplos de diversidad cultural	51
	Falencias y presencias sobre la diversidad cultural en las prácticas pedagógicas	52
	Posibilidades para nuevos textos sobre diversidad cultural	54

Capítulo 3. Fomento de las actitudes orientadas al ejercicio de la ciudadanía..... 55

3.1	Respeto por sí mismo y por los demás	55
	El respeto, entre el temor y la violencia	55
	Respeto como práctica asumida con heteronomía	57
	Respeto como acatamiento de la normativa y posibilitador de la convivencia	58
	La crisis del respeto en las prácticas pedagógicas	59
	Posibilidades para nuevos textos sobre el respeto	61
3.2	Gestión del Conflicto	62
	Visión «naturalista» sobre el conflicto	62
	Conflicto y violencia	63
	La práctica pedagógica como escenario natural para la gestión del conflicto	65
	Falencias y aciertos en la gestión del conflicto	65
	Posibilidades para nuevos textos sobre gestión del conflicto	66
3.3	Compromiso social y espíritu solidario	67
	Solidaridad: ¿transacción académica o soborno?	67
	Sensibilización y educación verbosa	68
	Solidaridad desde la autorreferenciación	69

Ausencia del compromiso social desde las prácticas pedagógicas habituales: una constatación	70
Posibilidades para nuevos textos sobre compromiso social y solidaridad	70
3.4 Juicio crítico	71
Criterios propios frente a las realidades sociales desafiantes	71
Educación crítica como educación moralizante	72
Autoevaluación del desarrollo del juicio crítico	73
Posibilidades para nuevos textos sobre el juicio crítico	74
Capítulo 4. La promoción de la participación en la esfera pública	75
4.1 Participación crítica	75
Participación crítica en el ejercicio académico	76
Una crítica con visos de amarillismo	76
Sensibilización para la participación crítica	77
Posibilidades para nuevos textos sobre participación crítica	78
4.2 Participación democrática.....	80
Participación democrática como derecho a la opinión	80
El desafío del equilibrio entre la libertad y la autoridad.....	81
El asociacionismo como espacio de participación democrática	83
Posibilidades para nuevos textos sobre participación democrática	83
4.3 Abordaje de problemas reales y significativos	85
Problemáticas de coyuntura interna.....	85
Sobre los modos de abordar problemas.....	86
Hacia un balance del abordaje problémico	88
Posibilidades para nuevos textos sobre el abordaje de problemas reales y significativos	89
4.4 Trabajo colectivo	89
Representaciones sobre el trabajo colectivo	89
Posibilidades para nuevos textos sobre el trabajo colectivo.....	91
Conclusiones	93
Recomendaciones	101
Referencias.....	103

PRÓLOGO

“El puente está quebrado” ... mucho más en lo político

Hablar de crisis de la educación, se ha convertido en un cliché que es usado en forma permanente por los más disímiles actores de la sociedad. Desde mi perspectiva, el momento culmen de ello fue junio de 2010, cuando la señora Diana Ravitch, arquitecta de la reforma educativa norteamericana y asesora internacional en diferentes lugares del mundo, escribió un famoso artículo luego convertido en libro, con el título “Por qué cambié de opinión”¹, en el cual reconocía, cómo el camino tomado por la educación de su país y trasladado por los organismos multilaterales a muchos países del mundo no era el correcto y llamaba a corregir el rumbo en un llamado que, para su nación, convocaba al mismo presidente Obama.

En Colombia, también se ha hablado mucho de esa crisis y desde diferentes concepciones críticas lo hemos señalado en muchas publicaciones como uno de esos lugares que por su enunciación reiterada se ha ido convirtiendo en un inmenso agujero negro. Uno de los lugares que se enuncian con más fuerza es el de la educación media, en cuanto los caminos para ella han sido objeto de cuestionamientos muy severos y las alternativas que se plantean son objeto de un debate permanente con múltiples posiciones y señalamientos. De esas dificultades da cuenta un estudio pionero en el país cuyo título refleja bastante bien los problemas de dicho nivel del proceso escolar: “El puente está quebrado, aportes a la reconstrucción de la educación media en Colombia”².

¹ Publicado en nuestro medio por el periódico *Le Monde Diplomatique*, edición Colombia, y la revista *Educación y Cultura* de la Federación Colombiana de Educadores, Fecode.

² GÓMEZ, V., DÍAZ, C. y CELIS, J. *El puente está quebrado. Aportes a la reconstrucción de la educación media en Colombia*. Bogotá. Universidad Nacional. 2009.

En esta perspectiva, pudiésemos decir que el texto que usted amable lector(a) tiene en sus manos pertenece a la misma saga de los dos textos mencionados anteriormente y profundiza sobre ellos, ya que nos muestra la crisis de la educación y en forma específica en la educación media, y en un componente transversal a toda educación: la formación política, y en una institución que siempre ha estado en búsqueda para dar respuesta a la realidad y a los contextos, mucho más en este último período desde la llegada del P. Mario Peresson a la Inspectoría de los salesianos de Colombia.

Por ello, este libro debe ser leído con mucho cuidado por educadores de todos los niveles, no solo de la media, ya que en su lectura aparecen muchas de las claves que siguen siendo una búsqueda, para los cuales este estudio va a permitir mostrar cómo esos asuntos transversales en educación deben ser sometidos a discusión en todas las instituciones y por todos los docentes de los múltiples ámbitos de la educación en nuestro país, y en este caso específico, en el abordaje de lo político en la educación media y si lo consideramos en la saga de “El puente está quebrado”, este sería la continuidad de estudios y debates sobre este tipo de educación que se hace visibles con los rasgos específicos de la formación política y que ilumina con claridad lo que significa este elemento para la educación colombiana.

Es muy visible la manera como la investigación da forma y visibiliza los procesos metodológicos y pedagógicos en los cuales toma forma lo político, convirtiendo estos aspectos en una corriente subterránea que opera como currículo oculto y da forma a resultados contradictorios en la formación de los estudiantes y en la apropiación de la propuesta institucional por parte de los docentes. Este elemento se hace muy claro en la separación de las áreas, como una de las mayores dificultades para proyectos innovadores en lo social, lo cual muestra el déficit que tenemos en el trabajo de integralidad por realizarse desde todas las disciplinas, así como de la unidad teórico-práctica en este tipo de proyectos, como puede verse en el testimonio de un joven en esta investigación:

“Los profesores de sociales son los que más se centran en esas cosas, pero eso de sexto a noveno, porque ahorita en décimo ya dejamos ese tema aparte. Ahora vemos es economía”. Y complementan: “No se toca el tema en otras clases”.

Otro rasgo interesante de este estudio es el hecho de realizarlo en una institución educativa que por su orientación basada en la educación preventiva de Don Bosco y con un proyecto de orientación social innovador, el cual vincula a profesores y estudiantes con los grupos más pobres de la sociedad mediante acciones de solidaridad, es la manera como son llevados los temas que constituyen lo político y que dejan ver las dificultades para trabajar la transversalidad en un currículo planteado desde las disciplinas y las competencias. A lo largo del texto es muy

visible esa separación teórico-práctica, ello se evidencia cuando esas prácticas en las cuales están insertos los actores, no van a la lectura de los contenidos: derechos, ciudadanía, diversidad, gestión del conflicto, participación.

Cuando nos encontramos frente a estas situaciones, señaladas claramente por el texto y visualizados en su desarrollo, nos preguntamos si es asunto de la manera como se pensó la investigación o allí emerge uno de los problemas centrales a la configuración de lo político en la escuela, y es que la práctica pedagógica es profundamente política, y en el sentido profundo de Paulo Freire, inspirador permanente de este trabajo, lo político es indisoluble de lo pedagógico. En esta perspectiva, este texto es una buena pista para iniciar un análisis más de fondo y leer esas dificultades de lo pedagógico como un asunto político.

Pero este es solo un asunto que me interesa, la persona que lea este texto podrá encontrarle infinidad de tópicos que no puedo agotar en una presentación pero quisiera dejar enunciados algunos, que desde mi perspectiva, sugieren búsquedas interesantes y abren caminos si se miran con detalle. Allí están, la innovación, las competencias, los derechos sociales, la investigación, las metodologías, el Proyecto Educativo Institucional (PEI), y muchos otros que cada uno de los lectores encontrará y recreará según sus intereses y opciones. Como vemos, este texto invita a un trabajo de fondo, ya que nos puede permitir convertirlo en una “*Caja de Pandora*” con múltiples y fascinantes caminos que nos abren.

Gracias a Pablo, Audin y a Jesús, por recordarnos que la saga continúa, y darnos pistas con interesantes aportes para continuar una reflexión que debe ser asumida por múltiples actores en múltiples lugares y que podrá dar resultados importantes en cuanto construyamos comunidades de prácticas, aprendizajes, saberes, conocimiento y transformación haciendo real, que encontrar los caminos de la educación y escuela del siglo XXI solo será posible como una construcción colectiva de múltiples actores.

Gracias, su grano de arena a esa construcción está acá, provocando e invitando a construir desde nuestras realidades la escuela que nos hará ciudadanos del mundo sin olvidar que somos hijos de la aldea.

Marco Raúl Mejía J.

INTRODUCCIÓN

El interés por el asunto sociopolítico en América Latina se ha acentuado en las diversas instancias de participación social (León, Reyes, & Baquero, 2008), lo que ha incrementado la conciencia de que “los ideales de ciudadanía y justicia social se encuentran tejidos en todos los discursos políticos, sociales y académicos” (Alvarado & Carreño, 2007, p. 14) con multiplicidad de matices. En este mismo sentido, es recurrente que los diversos procesos de modernización y democratización de la vida política acudan a la educación como medio de consolidación (Smith, 2000), por lo que resulta necesario hacer visibles los discursos políticos que se configuran a través de la práctica pedagógica, dados los importantes aportes de la educación formal a la creación de conciencia individual y colectiva (Sfeir, 2009).

Desde esta comprensión, todo acto educativo es un acto político. Y esa tesis de partida tiene presente que “la directividad de la práctica educativa, que la hace trascenderse siempre a sí misma y perseguir determinado fin, un sueño, una utopía, no permite su neutralidad” (Freire, 2001, p. 41). Por ello, en la medida que su misma dinámica está constituida por un plexo de relaciones de poder (Ávila, 2007), al convertirse en un dispositivo referencial de organización comunitaria, en tanto educan en una concepción de lo público y, a su vez, porque tienen de trasfondo una representación política particular que las provoca, las inspira o va irrumpiendo en ellas para modelar y modelarse (Freire, 2002), las prácticas pedagógicas son prácticas políticas y forman parte de la práctica política (Rochetti, 2010).

Tales prácticas de enseñanza-aprendizaje se alimentan del campo de las relaciones concretas y potenciales entre educación y política (Álvarez, 2005) y pueden generarse a partir de una teoría pedagógica o permitir fundar o develar alguna y eso ya habla de su politicidad (De Zubiría & Ramírez, 2009), por cuanto evidencian un direccionamiento, una opción por ciertos motivos, valores, ideales, sueños, ideas, contextos, grupos, poderes y sistemas (y al mismo tiempo, naturalmente, evidencian la renuncia a otros).

Esta es una de las dimensiones problemáticas de la práctica pedagógica, cuya complejidad, particularmente leída desde la educación media, aborda el presente trabajo que es fruto de una investigación, cuyo objeto de comprensión representa condición de posibilidad en la educación para la ciudadanía y la paz (Martínez, 2000), puesto que “la educación libera y hace que el individuo sea autónomo y cumple un rol político muy importante en relación con la unidad de la Nación” (Zambrano, 2010, p. 264).

Desde el trabajo de preconfiguración del problema de estudio, se percibe que el nivel de educación media en el Instituto Salesiano San Juan Bosco dispone de algunas prácticas pedagógicas explícitamente orientadas a la Educación Política, mediante las clases del Ámbito de Pensamiento Humanístico que implica las áreas obligatorias y fundamentales de Filosofía y Ciencias Políticas y Económicas, con una intensidad total de tres horas a la semana. El desempeño promedio de los estudiantes en este ámbito de formación alcanza un nivel básico, de acuerdo a la escala institucional (equivalente a notas entre 3.0 y 3.9 de acuerdo a la asunción que del Decreto 1290 de 2009 se hace en el Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes). Lo percibido inicialmente con respecto a la participación política, parece reducirse prácticamente a actividades electorales orientadas a la elección de los representantes de los estudiantes de cada curso (dos grados 10° y dos grados 11°) y del personero de los estudiantes, que es un estudiante de grado 11°. A dicho grado pertenece también el representante de los estudiantes ante el Consejo Directivo, quien habitualmente participa de las respectivas reuniones. No es clara la iniciativa de los citados dignatarios para ejercer con autonomía sus roles, dado que sus intervenciones públicas y su gestión se muestran dependientes de la convocatoria y regulación de educadores y directivos. En los últimos cinco años, sólo se ha presenciado una iniciativa estudiantil orientada a plantear ante el Consejo Directivo una reforma al Manual de Convivencia para solicitar que se les permita el uso del cabello largo, justamente durante 2011, pero no animada por ninguno de los líderes formalmente elegidos.

El Colegio cumple ya 60 años formando niñez y juventudes. Expresa su convicción educativa-pastoral mediante el lema «*Formamos Buenos Cristianos y Honestos Ciudadanos*» y con respecto al impacto de la Educación Política en sus estudiantes y en sus exalumnos, apenas se tienen algunas nociones por las alusiones que se hacen a los primeros en materia de deberes y derechos desde el Manual de Convivencia o las elecciones de representantes en el gobierno escolar –como se indicó antes– y, a los segundos, de los que se tiene información muy dispersa, en cuanto que uno u otro ha descollado en el escenario político local.

Es a partir de estos matices de la realidad colombiana e institucional, como surge la inquietud de indagar por la Educación Política de los estudiantes de

nivel medio, último ciclo educativo que ofrece el Colegio. Este tópico representa una problemática que no aparece explícitamente en las prácticas pedagógicas del Instituto Salesiano San Juan Bosco. Además, no se ha emprendido una investigación sobre este elemento del *currículo oculto* anteriormente, siendo que, siguiendo a García & Puigvert en Fernández (2003), el currículo oculto tiene más influencia en la socialización política que el currículo explícito, pues transmite, crea y forma creencias y conocimientos en torno a la justicia, la naturaleza del conocimiento, la autoridad o el propio valor, además de que está velado a ciertos intereses comunicativos; tópicos que conforman algunos de los aspectos que esta investigación pretendió esclarecer.

En resumen, el problema es que no es claro ni explícito el conocimiento sobre cuál es el discurso político que se promueve en la educación del Instituto, sobre cómo se está gestionando en esta academia la siembra de los fundamentos que soportarían el itinerario de construcción de una cultura para la convivencia y la paz, y se requiere ayudar a esclarecer qué tipo de ciudadanos y ciudadanía se está educando en la escuela local, para el contexto global. Por ello, con el ánimo de responder a la pregunta sobre ¿cómo se configura la Educación Política en las prácticas pedagógicas de la educación media en el Instituto Salesiano San Juan Bosco³?, la investigación abordó a la comunidad de práctica con el

³ Se hace necesario precisar dos términos para contextualizar pedagógicamente a la Institución que sirve como comunidad de práctica para el objeto de estudio de esta investigación.

El primero de ellos es el «Sistema Preventivo», considerado un modelo pedagógico, que puede entenderse como el método que configura un ecosistema educativo caracterizado por el diálogo, la fe y la amabilidad. Se inspira en la experiencia educativa pastoral de Juan Bosco, educador santo, quien hizo consistir su propuesta formativa en la formación de “buenos cristianos y honestos ciudadanos”, expresión que fue tomada como lema y consigna de la Pía Sociedad de San Francisco de Sales (más conocida como Congregación Salesiana o Salesianos de Don Bosco) a nivel mundial, desde hace ya más de 150 años. Considera que en el centro de su trabajo están los jóvenes y a esa porción de la sociedad, especialmente a los más pobres y abandonados, dedica cada una de las obras. Desde la perspectiva de educar evangelizando y evangelizar educando, el Sistema Preventivo surgió como alternativa a los métodos represivos empleados tradicionalmente en la educación y se revela como el arte de educar al joven en positivo, valorando sus aciertos, viéndolo desde sus posibilidades más que desde sus limitaciones y procurándole dispositivos que le imposibiliten el fracaso. Este Sistema hace de las obras educativas y pastorales una casa que acoge, una parroquia que evangeliza, un patio dónde encontrarse como amigos, una escuela que educa para la vida y una calle donde se aprende a participar activamente como ciudadano (Peresson, 2010).

El segundo término a considerar, que se mencionará algunas veces en el texto para aludir al nombre que identifica dentro del Colegio a algunas prácticas pedagógicas específicas, es el de «Ámbito de Formación». Se entiende por tal, cada una de las dimensiones humanas educables para las cuales el Colegio en su rediseño curricular organiza grupos de áreas obligatorias y fundamentales de modo que contribuyan al desarrollo integral de la persona. De este modo, la academia no se gestiona por áreas o asignaturas fragmentadas, sino por ámbitos que permiten

objetivo general de comprender tal configuración, mediante el desarrollo de tres objetivos específicos: visibilizar las representaciones sociales en relación con el área cognitiva sobre política, caracterizar los discursos acerca del fomento de las actitudes y el pensamiento crítico orientados al ejercicio de la ciudadanía, e interpretar las experiencias asociadas a la promoción de la participación política.

Para ello se empleó una metodología cualitativa, que apoyada en técnicas de recolección de la información propias del enfoque etnográfico para el acercamiento indagador a la comunidad de práctica señalada, permitió la construcción e interpretación de los datos con base en métodos hermenéuticos.

A lo largo de la lectura podrá identificarse la opción pedagógica progresista desde la que se planeó, se ejecutó y se sintetizó la investigación que dio origen a este trabajo, el cual pone de manifiesto que “pensar la práctica enseña a pensar mejor, del mismo modo que enseña a practicar mejor” (Freire, 1998, p. 140). En este sentido, se reconoce que las ideas y los intereses de poder que subyacen a las políticas y los proyectos educativos, sea que busquen afianzar regímenes hegemónicos o educar para la paz y la resistencia a los mismos, sólo se viabilizan, se configuran, se corporifican y se deconstruyen o se reconstruyen en la cotidianidad de las prácticas pedagógicas, que necesitan ser críticamente develadas (Giroux, 2004), sin las cuales todos los discursos pedagógicos-políticos carecen de sentido y desperdician su potencial reproductor o emancipador.

articular las áreas dispuestas en la Ley General de Educación, en torno a principios disciplinares comunes que constituyen un currículo sistémico, integrado e integrador. Así, la Institución ofrece un plan de estudios planeado, implementado, evaluado y con un horizonte de mejora continua, a través de prácticas pedagógicas que tienen por objetivo acompañar el crecimiento y desarrollo de los estudiantes en los siguientes ámbitos: Pensamiento Científico, Pensamiento Matemático, Pensamiento Humanístico, Pastoral y Desarrollo Humano, Desarrollo Motriz, Lúdico y Estético, Desarrollo Lingüístico y Comunicativo. En particular, para la educación media ofrece también énfasis en comunicación social, diseño de software, comercio internacional e investigación ambiental y salud preventiva (Muñoz, 2011).

Capítulo 1

Prejuicios que tejen un horizonte teórico y metodológico

1.1 El carácter político de las prácticas pedagógicas

Al respecto de la politicidad de la educación, Zambrano (2010) sostiene que al ser el ciudadano la esencia política de la sociedad democrática, se convierte en asunto de educación; por tanto, “la ciudadanía es el resultado de la educación” (p. 265). Y para reafirmar el carácter político del acto educativo, agrega que “la gimnasia de la palabra, los trabajos dirigidos, la socialización crítica de la palabra, etc., hacen posible la educación de un ciudadano activo e importante para la madurez de la democracia” (p. 266).

Desde esta perspectiva se encuentra que en el ámbito nacional se han analizado algunos estudios que reflejan el estado del arte en Educación Política, llegando a concluir que la percepción de los colombianos sobre la educación para el conocimiento social y político y sobre la participación, no es del todo optimista (Delgado et al., 2005), vista la distancia que separa al ciudadano y a la esfera pública, la cual tiene su asiento en la desconfianza de la ciudadanía en los políticos y en la política (Sáenz, 2006), las más de las veces asociadas con el clientelismo y la corrupción que generan condiciones de exclusión y de pobreza estructural. Sin embargo, es llamativo encontrar que algunos estudios internacionales demuestran que en el ámbito juvenil el interés por la participación en política no ha desaparecido, sino que adopta formas alternativas y no convencionales de

movilización (Lenzi, D'Avirro, & Pataro, 2008), contradiciendo a quienes acusan a la juventud de «políticamente apática».

1. Son tensiones como estas, de la realidad colombiana y global, las que desafían a indagar por la Educación Política que se promueve en la educación media. El discurso político, que puede considerarse parte del currículo oculto¹ -el cual tiene más influencia en la socialización política que el currículo explícito-, transmite, crea y forma creencias y conocimientos en torno a la justicia, la naturaleza del conocimiento, la autoridad o el propio valor, además de que está condicionado por ciertos intereses comunicativos (Fernández, 2003).

Así, desde múltiples ángulos, es evidenciable el carácter político que informa a las prácticas pedagógicas; para este caso, aquellas que se realizan en la educación formal, en la institución social llamada Escuela. Las prácticas pedagógicas son prácticas políticas en tanto que se llevan a cabo en el marco de un ordenamiento sociopolítico particular, que en ellas naturalmente se tejen relaciones de poder y que se ocupan de asuntos públicos.

La sociología clásica, por ejemplo, que ha sido especialmente generosa a la hora de estudiar la función social de la Escuela llegando a catalogarla como el agente de socialización más importante de las sociedades modernas, apoya la tesis de partida. Valga como ejemplo, a continuación, citar algunos análisis provenientes de la perspectiva funcionalista, estructuralista y del conflicto.

Según análisis funcionalistas, a la educación formal le corresponde la tarea de socialización política para garantizar el avance y perfeccionamiento de la vida social (Smith, 2000). En esta lógica, la educación es un hecho social que constituye al sistema social, lo mantiene y lo perpetúa en forma de sociedades.

Por su parte, en el análisis estructuralista, la Escuela es por antonomasia una agencia de socialización política y casi que la única, aunque el sistema de enseñanza disimula las funciones sociales que se atribuye y por eso logra cumplirlas con más eficacia, a través de los *habitus*² que son transferibles e inconscientes.

¹ En la óptica de la presente obra, este concepto

(...) se refiere a aquellas normas, valores y actitudes subyacentes, que con frecuencia son transmitidos tácitamente a través de las relaciones sociales de la escuela y del salón de clases. Enfatizando en la conformidad con las reglas, en la pasividad y en la obediencia, comprende una de las principales fuerzas de socialización usadas para producir tipos de personalidad con voluntad para aceptar las relaciones sociales, características de las estructuras que gobiernan el lugar de trabajo (Giroux, 2004, p. 250).

² Concepto tomado de la sociología de Bourdieu y explicado por Pierre Picut (Avanzini, 1998), como “un conjunto de disposiciones a actuar, a pensar, a percibir, y a sentir de manera determinada” (p. 73).

Desde la perspectiva del conflicto, a su vez, se sitúa a la educación en el marco del problema de la formación de la conciencia y se le critica su carácter de mecanismo reproductor de la ideología dominante y de agencia para la distribución de personas entre las posiciones de la estructura social. A propósito, Marx plantea que educar a las masas es una estrategia para consolidar desde la conciencia un nuevo régimen y para derrumbar el vigente (capitalista, en su caso), al punto de señalar que de darse la instrucción popular, tal hecho sería algo que proscibiría todo el sistema social hegemónico (Marx, 2001).

Ya en la actualidad, con sentido de esperanza, algunos sociólogos de la educación expresan su convicción de que en la Escuela es posible socializar los valores de la democracia (Fernández, 2003), en la misma línea en que lo había predicho Dewey, citado por Smith (2000), anunciando que la democratización global sería alcanzada por la acción de la Escuela.

Como puede apreciarse, desde el discurso sociológico que se ha ocupado de investigar sobre educación, en medio de la diversidad de las plataformas de análisis que suele emplear, se entiende la educación como un fenómeno social que aparece como importante nodo de un plexo que es inexorablemente político. Bien sea porque se produce desde una concepción política, porque la reproduce, porque la crea, porque la recrea de manera consciente o inconsciente, a la educación le es inherente el carácter de ser política e imposiblemente neutral:

La educación no es sólo un proyecto cultural, es todo un proyecto de economía política, una estrategia de producción política de la economía. En su interior se produce un determinado tipo de ciudadano y de ciudadanía, pero de la misma manera, un determinado tipo de fuerza de trabajo, un potencial de fuerza de trabajo. (Alvarado & Vommaro, 2010, p. 168)

1.2 Política y educación política en las prácticas pedagógicas

Hacia una concepción de política

Ante el reto de comprender la politicidad de la educación media, es necesario tener en cuenta que este es un proyecto que remite a la pregunta por los pretextos en que tal fenómeno se produce y se representa, es decir, al cuestionamiento por el *a priori histórico* (Foucault, 2006) y por el horizonte de sentido (Gadamer, 1993), desde los que se facultan la comprensión y el establecimiento de unas condiciones de posibilidad para la Educación Política en Colombia.

Colombia se mueve en un marco de democracia participativa como modelo de organización sociopolítica vigente (Alvarado & Carreño, 2007). Es necesario partir de esta referencia institucional, pues esta obra quiere indagar por las características de la Educación Política que se promueve en unas prácticas pedagógicas contextualizadas, lo que fuerza a recordar que, dado que el aprendizaje ciudadano o político además de ser distribuido, co-construido o intersubjetivo, es particularmente situado (Gómez, 2005). Esa misma situación determina un modo específico de comprender y experimentar las relaciones de poder, cuyo constante conflicto y cristalización conforma lo que llamamos cultura política (Litichever & Núñez, 2005).

Es así como se hace necesario que se comprenda la Educación Política o el aprendizaje de la cultura política siempre en relación a un sistema político específico, que en este caso viene dado por el Estado colombiano. Las diferentes `actitudes hacia el sistema político` (cultura política) y sus diversas partes, se comprenderán como confrontación, asunción o descalificación del sistema que oficialmente está representado por el Estado, pues “el Estado es el ente que mediatiza la apropiación de una(s) cultura política a través de unas condiciones simbólicas determinadas, que son las que en última instancia van a caracterizar a los ciudadanos de una nación” (Gómez, 2005, p. 94). Por eso, las distintas características de este fenómeno se comprenderán y aún podrán criticarse, desde el horizonte interpretativo que asume al régimen democrático como el *telos* hacia el que se orientan las prácticas pedagógicas.

Luego desde tal perspectiva cobra sentido afirmar que en este trabajo se entiende la política en relación con la opción colombiana por la democracia, desde el concepto de política deliberativa como corriente normativa sin que llegue a considerarse que es la única manera de comprenderla que hallará el trabajo de indagación. Esto es, que para la presente obra, el *tipo ideal* de política, será entendido no sólo como entretelado de relaciones de poder o posesión del mismo a nivel social – como la concibe Arendt, quien consideraba la política como una técnica para la conservación y administración del poder (Volpi, 2005)-, sino desde la perspectiva dialógica, como ejercicio que implica que para el uso del poder y para la toma de decisiones sobre lo público (dos elementos que configuran el discurso político), se entienda la política como un proceso razonable orientado al consenso o construcción de una voluntad común, mediante la deliberación, el diálogo y la participación como práctica y como postura (Delgado, et al., 2005), así como en coherencia con el ordenamiento jurídico, o sea, desde una perspectiva de derechos (Alvarado & Carreño, 2007), que “depende de la institucionalización de los procedimientos correspondientes para hacerla viable” (Habermas, 1994, p. 7).

En consecuencia, para esta obra se entiende la política como una práctica dinámica, en la que los ciudadanos son iguales con respecto a derechos y deberes civiles, políticos, sociales y culturales, siendo protagonistas, capaces de participar democráticamente en la definición de políticas para el bien común (Botero, Torres, & Alvarado, 2008).

No obstante, plantear este tipo ideal desde el que se intenta comprender las características de la Educación Política generada en las prácticas pedagógicas de educación media, es una tarea que no puede darse como sesgo investigativo o ignorando los matices propios del sistema político fáctico colombiano, descrito por León et al. (2008) como con tendencia al autoritarismo, que restringe incluso el acceso a la democracia, preocupado por el orden desde un perfil socio-cultural jerarquizado, con marcados valores católicos desde los que se mira con recelo la modernidad, cuyos mínimos aún en el siglo XXI no se han cumplido: monopolio estatal de cualquier forma de violencia, control autónomo de políticas monetarias y fiscales, consolidación de un mercado interior, soberanía, integración social, descentralización del poder a favor de la unidad e integración nacional. Tampoco este tipo ideal de política puede asumirse al margen de las diversas culturas políticas que se encuentran en íntima relación con la cultura política local, que sirve como contexto a este trabajo sobre Educación Política.

Adviértase que se entiende el sistema político colombiano como una dinámica bastante controversial, con muchos rasgos políticos propios de las «sociedades de control» (Deleuze, 1999), pero en tensión hacia el ideal de democracia participativa, cuyos mecanismos de operación implican el ejercicio de una política deliberativa, tal cual se ha descrito, pero que permite en su misma lógica la aparición de posturas políticas emergentes.

Finalmente, un elemento que también posibilita cuestionar la dimensión política de las prácticas pedagógicas en la educación media, lo constituye el discurso de las competencias ciudadanas, las cuales llegaron hasta la Escuela en forma de estándares que ofrecen pautas concretas para la medición de los niveles de desempeño de los estudiantes en este aspecto (Restrepo, 2006), que por ende afecta la educación media, llamada idealmente a culminar un proceso educativo que egresa personas preparadas para desempeñar el delicado compromiso social de asumir la ciudadanía en el contexto próximo de la educación superior, la inserción en el sector productivo (mundo del trabajo) o el ocio en el desempleo.

La Educación Política en las prácticas pedagógicas

La expresión «Educación Política» puede comprender múltiples acepciones en tanto que representa un concepto complejo, es decir, un concepto polifónico cargado de varios matices y que no puede definirse por la vía simple de citar el *significado hegemónico* de cada uno de los términos que la componen (Zuleta, 1985).

Entre las posibilidades de conceptualización, hoy día sobresalen las que identifican la Educación Política como: educación para la ciudadanía, aprendizaje ciudadano, educación para el conocimiento social y político, educación para el ejercicio de lo público, educación societal, educación constitucional, educación para la democracia, educación en derechos humanos, educación para la paz, educación ciudadana y todas las anteriores, al decir de Gómez (2005). No obstante, para educadores como Paulo Freire, la expresión “Educación Política” resultaría tautológica, dado que según él, la educación no ha sido, no es y no será “apolítica” (2001).

Aquí se intenta bosquejar un concepto de Educación Política que integre lo elemental de las posibilidades anteriormente mencionadas, no en un simple ejercicio sincrético, sino con el ánimo de hacer emerger la complejidad de la expresión.

Puig (2010) señala cómo en el decenio 1995-2004, la UNESCO, trabajando decididamente por la educación en la esfera de los Derechos Humanos, promovió la idea de una educación para la ciudadanía. También el autor resalta que otras iniciativas como la de la Unión Europea de declarar el año 2005 como el «Año Europeo de la Ciudadanía a través de la Educación», así como la Reunión del Diálogo Regional de Política con el tema «Educación para la Ciudadanía y la Democracia para un Mundo Globalizado», en la sede del Banco Interamericano de Desarrollo, durante ese mismo año en Washington, D.C., hacen ver cómo el siglo XXI inicia con una inquietud viva y pujante por la Educación Política desde las entidades del orden multilateral.

Al llegar a este punto, se advierte que se abordará la Educación Política con especial apoyo en lo que se comprende como «educación para la ciudadanía» y se concreta como aprendizaje ciudadano, dado que uno de los principales objetivos de la Educación Política es promover el desarrollo autónomo del sujeto, para que este emerja como ciudadano y promotor de paz.

Así mismo, en una publicación realizada como resultado del trabajo colectivo del GREDI (Grupo de Investigación en Educación Intercultural) orientado por

la Universidad de Barcelona, se comprendió la Educación Política directamente como educación para la ciudadanía y se le asignó a ésta como objetivo

que cada sujeto aprenda a vivir –es decir, aprenda a ser, a convivir, a formar parte de la sociedad y a habitar el mundo–, de acuerdo con las exigencias de su medio aunque guiado por su conciencia crítica, y lo haga junto a personas y grupos diversos, en el interior de una sociedad democrática que impulse la autonomía y la realización personal, así como los valores de justicia, libertad, igualdad y solidaridad. (Puig, 2010, p. 7)

Se entiende, en consecuencia con lo expuesto por el GREDI, que la Educación Política debe ofrecer como resultado

un conjunto de principios y prácticas que se aprenden y que capacitan a la persona para participar activamente en la vida pública; para crear comunidad y desarrollar un sentido de pertenencia cívica que facilita hablar desde “el nosotros”, poniendo en juego valores, ideales y objetivos democráticos compartidos, viviendo la diversidad cultural como riqueza y oportunidad de libertad, con una posición crítica ante la sociedad que contribuya a recrearla permanentemente en términos de equidad y solidaridad (Puig, 2010, p. 24).

Así, en la medida que lo político y en concreto la ciudadanía, son algo que se aprende, se va a examinar brevemente la noción de aprendizaje ciudadano, naturalmente como aprendizaje político.

Éste es descrito por Gómez (2005) como un proceso de endoculturación política, que consiste en la producción y reproducción de significados construidos a partir de las interacciones sociales que se dan en los contextos particulares, creados por prácticas interpretativas de la comunidad a la que pertenecen los actores sociales. Tal conceptualización remite a la pregunta por las formas de apropiarse de la cultura política, que el mismo autor tipifica como: por identificación con personajes o líderes políticos, por rechazo a los valores e intereses de los grupos dominantes de la sociedad, por compromisos de participación activa para defender sus propias prerrogativas, por oposición o apoyo a un sistema autoritario.

Es de resaltar que la endoculturación política no se da en abstracto, sino en una comunidad de práctica que la legitima y que determina el universo simbólico de la cultura política, entendida esta como “un conjunto de ‘actitudes’ hacia el sistema político y sus diversas partes, y actitudes hacia el papel del individuo en el sistema” (Gómez, 2005, p. 85). De ahí que tanto el proceso de aprendizaje político, como sus contenidos, al ser un aprendizaje situado se consideren, en cita del mismo autor, ligados más a las ‘características idiosincráticas’ de los grupos de referencia, que a un desarrollo universal y general de estructuras lógicas; por

lo que no puede reducirse la subjetividad del educador ni la del estudiante a la imagen del títere social propuesta por los teóricos de la reproducción y criticada por Giroux (2004) para enfatizar en que los actores de la práctica educativa también demuestran formas de resistencia.

Cabe anotar en este punto, que se habla de Educación Política porque se entiende la educación como una forma de intervención en el mundo (Freire, 2006) que posibilita al sujeto y a la Escuela asumir un rol histórico (Ovelar, 2005), una determinada lectura del mundo, una particular forma de vincularse con los demás y con el contexto. A la base de esta intervención está la capacidad para la toma consciente de decisiones, por lo que toda educación resulta ideológica y lejana de cualquier neutralidad, como se ha venido repitiendo.

Uno de los problemas en este ámbito de investigación reside en que por diversos motivos mientras se realiza la práctica pedagógica, usualmente no se construye discurso sobre ella y se elude la responsabilidad de hacer pedagogía (Bedoya, 2008), de buscarle sentido profundo a la práctica pedagógica, más como *praxis* que como simple *poiesis* (hacer), en tanto que aquella implica una relación no disyuntiva entre teoría y práctica (conocimiento práctico, como la *phronesis* aristotélica), la deliberación y la búsqueda del bien (Carr, 2000). De este modo, este estudio intenta apoyar a la tarea de producir pedagogía, preguntando por el discurso pedagógico-político que se expresa, según Tezanos en Bedoya (2008), en la relación pedagógica que se establece institucionalmente, la cual debe tender a romper las relaciones de poder mediante el aprendizaje y el descubrimiento.

Por su parte, con bastante claridad sobre la innegable politicidad de la educación, Freire (2006) señala algunos saberes indispensables para la práctica pedagógica-política progresista, proponiéndole al docente tener en cuenta que enseñar exige reflexión crítica sobre la práctica, reconocimiento y asunción de la identidad cultural. Insiste en que enseñar no es transferir conocimiento al estilo bancario, dado que enseñar exige conciencia del inacabamiento, exige el reconocimiento de ser condicionado, respeto a la autonomía del ser del educando, tolerancia y lucha en defensa de los derechos de los educadores y las educadoras, así como la convicción de que el cambio es posible. Al comprender que enseñar es una especificidad humana, plantea la necesidad de comprender que la educación es una forma de intervención en el mundo, que implica libertad y autoridad para una toma consciente de decisiones, mediada por el saber escuchar y por el reconocimiento de que la educación es ideológica.

Dos transversales en la concepción de práctica pedagógica según Paulo Freire, pertinentes para este estudio, son la reflexión sobre la práctica y la investigación, que el mismo autor entiende como inherentes a la misma naturaleza de la práctica

de enseñanza-aprendizaje. De igual manera, Delgado et al. (2005) expresan que en los estudios sobre educación para el conocimiento social y político también se ha entendido la práctica pedagógica como una práctica investigativa y crítica en relación con los aspectos cognoscitivos, de pensamiento crítico y de participación.

No obstante, habiendo llegado a este punto del horizonte teórico, es necesario aclarar que no es pretensión de este estudio hacer ver que en la Educación Política está la salvación mesiánica de la sociedad, dado que, como se dijo antes, el mismo Freire (2001) había precisado que la educación no era la palanca de la transformación social y a su vez Ovelar (2005) le complementaría diciendo que la educación no sustituye a la política, pero la acompaña, haciendo una lectura de su realidad educativa desde el insigne pedagogo y superando lo que Martínez (2010) llama la «instrumentalización de la pedagogía».

Continuando con el reto de presentar el objeto de estudio de este trabajo como asunto complejo, es necesario mencionar algunos elementos más, relacionados con la Educación Política.

Un estudio sobre el rol de la Escuela en la formación de la cultura (Monroy, 2006), precisa un prolijo listado de aspectos a ser tenidos en cuenta para el estudio de esta problemática educativa: participación, deliberación, inclusión, equidad, solidaridad, cohesión, sentido de pertenencia, convivencia, asociación académica, nivel de asociación política, derecho a la expresión, canales de discusión, formas de comunicación, intercambio, abordaje de noticias del acontecer nacional, percepción frente al Manual de Convivencia, acuerdos, espacio público, conexiones con el resto del País y el exterior, identidad cercana, reacción frente al conflicto, grado de confianza que inspiran algunas instituciones, valoración de la amistad, actividades lúdicas, liderazgo, libertad de opinión, roles sociales, pluralismo e interculturalidad, apropiación de los espacios, relación subjetividad-ciudadanía, perspectiva del País a diez años, sentido de igualdad, entre otras. Varias de estas serán retomadas al precisar las áreas de interés en Educación Política para la presente obra.

La Educación Política desde Freire (2001) se interpreta como seria, rigurosa, democrática, en nada discriminatoria de los renegados ni de los favorecidos, como una práctica reveladora de las verdades, desocultadora, iluminadora de las tramas sociales e históricas. Una práctica fundamentalmente justa y ética contra la explotación de los hombres y las mujeres en su vocación de ser más. Una genuina Educación Política respeta y estimula la presencia popular en los destinos de la Escuela, donde la preparación científica no debe existir por sí y para sí, sino al servicio de algo y de alguien. Una Educación Política forma la ciudadanía, forma

para ejercer el derecho a criticar y en el deber de no mentir al criticar, forma en y para la responsabilidad.

Por su parte, en la misma línea argumental, también partiendo de una crítica aguda a la realidad latinoamericana, se expresan los caracteres de lo que ayuda a definir el significado y sentido de Educación Política para esta investigación, describiendo al «maestro pueblo» (Nidelcoff, 1994) y las prácticas pedagógicas que está llamado a promover, que consisten en ayudar a los educandos a ver la realidad con lucidez y sentido crítico, a descubrir y a asumir su compromiso frente a la realidad, a ser libres, a aprender a organizarse. Este maestro valora la cultura popular, revisa los contenidos ideológicos de los manuales y los textos, no plantea los contenidos como respuesta dogmática sino en forma problematizadora y se preocupa por la funcionalidad de los mismos.

Pero dejando a un lado la pretensión de abarcar en estos acápites todo lo decible sobre Educación Política, se considera que en el resto de este trabajo se encontrarán igualmente valiosos aportes que puedan servir de *hermenéutica utens* (Beuchot, 2003) a la hora de abordar el estudio que se ha propuesto este trabajo.

Los estudios sobre Educación Política en Colombia

Luque & Delgado en Delgado et al. (2005), se ocupan de analizar el estado del arte de la investigación sobre Educación Política en Colombia. A este respecto, identifican cuatro dimensiones que delimitan este tipo de investigaciones:

Participación política, descentralización y desarrollo local: Considerada dimensión fundamental para la orientación de acciones educativas que buscan fortalecer lo público y profundizar la democracia. Se ocupa de cuatro problemas: conocimiento y apropiación de la legislación, actores e instancias que promueven la participación política; la construcción de sujetos colectivos como agentes de participación; las motivaciones cognitivas e ideológico-políticas de los agentes participativos; finalmente, el grado de incidencia de la acción colectiva de los ciudadanos.

Conocimiento y sensibilización en Derechos Humanos: Se mueve en la línea de ayudar a que poblaciones en situación de alta vulnerabilidad conozcan sus derechos y puedan definir sus demandas ante las autoridades competentes. Tales derechos se defienden a partir del reconocimiento, la visibilidad y la identidad colectiva.

La paz y la negociación de conflictos: busca comprender las raíces históricas de la violencia social y política en nuestro contexto. Es una dimensión particularmente

importante porque considera la educación como agente transformador de los estereotipos culturales que se cierran a ver el conflicto como valioso para la construcción del sentido de lo político.

Promoción de la organización social y colectiva: indaga por los diversos mecanismos que promueven las acciones de organización y movilización colectivas en contextos abiertos y en las organizaciones sociales. De igual manera se pregunta por cómo la Educación Política puede favorecer la consolidación de marcos de acción colectiva.

También según Delgado et al. (2005), estas dimensiones dan lugar a la identificación de cuatro categorías de investigaciones en Educación Política, a saber:

Estudio de acciones formativas en el ámbito de las instituciones educativas para cualificar los procesos y mejorar la calidad de la educación para la democracia. Preguntan por los significados y sentidos atribuidos a los actores escolares a los procesos de construcción de cultura democrática en instituciones de educación básica y media, así como por su contribución a la formación ciudadana y a la transformación de las prácticas pedagógicas.

Estado del arte en investigación cívica en Colombia y en América Latina. Se preguntan por el sentido de la educación cívica en nuestros contextos, por las estrategias de mejoramiento de los conocimientos básicos sobre democracia y ciencias sociales, así como por los alcances de este tipo de estudios, entendiendo los vínculos con lo político como componente esencial de todo proceso educativo.

Estado del arte sobre formación y educación para la democracia en Colombia. Preguntándose por las instituciones que adelantaban actividades de educación formal y no formal en este sentido, señalan una amplia serie de tópicos cuyos marcos teóricos son relativos a la construcción del sujeto, en contextos particulares y entendiendo la práctica pedagógica como constructo social, susceptible de renovación con sentido democrático.

Participación ciudadana en Colombia. Se preguntan por los procesos de formación de actores de las organizaciones con el fin de promover su capacidad de incidencia en la toma de decisiones públicas. Se entiende la participación como diálogo, comunicación, argumentación, deliberación y convicción, así como interacción con otros para dotar sentidos, en un ámbito más pragmático.

El rastreo que hace Gómez (2005) encuentra, además de una multiplicidad de nombres por los cuales se denomina a la Educación Política en nuestro contexto, que la información atinente se limita a nociones dispersas provenientes del

sentido común, de información de los medios masivos de comunicación social, de creencias docentes o de las declaraciones de los gobernantes. Allí se cita, como en Delgado et al. (2005), una interesante investigación de Marco Raúl Mejía y Gabriel Restrepo para la Unesco y el Instituto para el Desarrollo de la Democracia Luis Carlos Galán, denominada *Formación y Educación para la Democracia en Colombia. Apuntes para un estado del Arte*, realizada en 1997, donde se tipifican por lo menos 22 clases de intervenciones escolares en Educación Política, lo que da cuenta de lo polifónico del término y de la diversidad de objetivos a que suele apuntar.

Galindo y Acosta, en su empeño por construir un estado del arte sobre sentidos y prácticas juveniles en Colombia desde 2000 hasta 2008 (Alvarado & Vommaro, 2010), demuestran entre sus hallazgos que la micropolítica específica de los mundos juveniles está definida desde el marco político institucional pero que falta esfuerzo por “un conocimiento puntual de las dinámicas sociales que comprendan las particularidades políticas del mundo juvenil” (p. 164), ya que lo político además de ser siempre emergente frente a categorías preestablecidas, se configura en contextos transversales que trascienden lo local y lo nacional. Este campo de investigación sobre política y jóvenes, está en ciernes como campo específico.

En líneas generales, el estudio encuentra que lo político se comprende como fruto de énfasis y visiones que lo relacionan con lo público, la ciudadanía, la participación y la ausencia o presencia de políticas relativamente institucionalizadas. Hace igualmente un recuento de investigaciones que denuncian la apatía y el divorcio de los jóvenes con lo político, así como con el mundo de los derechos del cual no se sienten sujetos, aunque dejan entrever la posibilidad de construir ciudadanos empoderados con base en las subjetividades de resistencia que se van generando. De igual manera se señala que los jóvenes buscan voluntariamente su invisibilización política, desplazándose hacia formas alternativas de política en la que ya no hay lucha de clases, sino de grupos sociales, en la que no buscan ser representados sino reconocidos.

Áreas comprensivas de la Educación Política

Gómez (2005) reseña algunos aprendizajes que se han encontrado la investigación sicopolítica y la Educación Política, los cuales conviene resaltar en esta instancia. Por ejemplo: diferenciar y comparar el marco de la acción política; reconocer e identificar las estructuras sociales políticas en que se mueve; tomar decisiones políticas teniendo en cuenta el carácter parcial y relativo de las normas y la justicia promovidas por el Estado; reflexionar críticamente sobre sí mismo y sobre el grupo, trabajar en solidaridad con grupos heterogéneos; reaccionar,

indignarse, comprometerse, sentirse afectado ante las necesidades materiales y culturales de los demás.

También advierte que al estudiar el aprendizaje ciudadano o el aprendizaje político, debe tenerse en cuenta que siendo éste un aprendizaje distribuido, co-construido, situado e intersubjetivo, no debe esperarse mayor correspondencia, como lo soportan muchos estudios que reseña, entre lo cognitivo y lo moral o entre lo moral y lo político. Luego no se trata de tabular unos contenidos de consciencia para deducir lógicamente una actitud política, ni de cuantificar conocimientos para inferir elementos que expliquen el comportamiento de los informantes para la investigación. Tampoco se trata de anular absolutamente las relaciones entre estas dimensiones del ser humano, sino de abrirse a dejar que los hallazgos hablen y se muestren en su multiplicidad, incluso en su posible contradicción (Martínez, 2009).

Nada más lejos de esta obra entonces, que pretender estudiar muestras fragmentadas y aleatorias desde teorías preconcebidas, o sometiendo los datos a un tratamiento estadístico, para poner a la siempre nueva realidad hallada, nombres viejos. No se tratará entonces de mediciones y sumas de partes, porque en el campo de las ciencias humanas o del espíritu es más productiva la comprensión que integra y da sentido; sino que se buscará integrar perspectivas desde en un todo estructural y sistémico, con base en mecanismos postulados por la dialéctica y la ética comunicativa (Martínez, 2000).

Por esto, aunque este marco sirva como referencia para contrastar o reconfigurar, como se ha anunciado, toda información será después interpretada en el marco de referencia o situación que la generó, en tanto que

Buscar medir conceptos sociales o políticos desde el punto de vista de su ajuste a un nivel de desarrollo de estructuras operatorias o de acuerdo con su semejanza o acercamiento a los “conceptos más formalizados en el campo de la política” es despojar a los actores sociales de su naturaleza cultural (de sus universos simbólicos) y de la posición que ocupan en la sociedad (económica, ciudadana, de género, de raza, etc.); es simplemente medir lo que mide cualquier prueba escolar: información, definiciones y lógica proposicional. (Gómez, 2005, p. 88)

Con lo expresado hasta ahora, se considera haber aportado elementos significativos para ocuparse convenientemente de precisar las áreas que servirán como referencia para justificar el abordaje cualitativo de los datos construidos por esta obra, contribuyendo en tanto sea preciso y posible, a configurar y reconfigurar los mismos. Así entonces, se sigue a Puig (2010), quien plantea tres áreas como infaltables en cualquier planteamiento de educación para la ciudadanía:

Área cognitiva.

Pretende indagar por imaginarios relacionados con política, instituciones políticas, sobre derechos y deberes civiles, sobre diversidad cultural.

Área de actitudes y pensamiento crítico, orientados al ejercicio de la ciudadanía.

Contempla elementos propios de las prácticas pedagógicas que promuevan el desarrollo de juicio crítico y de actitudes en favor del respeto por sí mismos y por los demás, la gestión del conflicto, el compromiso social y el espíritu solidario.

Área de participación política.

Comprende las preguntas por el desarrollo de competencias para participar de la vida pública de manera crítica, responsable y democrática, para analizar y comprometerse con problemas reales y significativos en el campo sociopolítico, así como para participar de trabajos colectivos y en sinergia con otras asociaciones para el bien común.

El estudio de la Educación Política desde las representaciones sociales

La noción de representaciones sociales requiere ser comprendida en el marco de las teorías sobre imaginarios, con la cual se articula en tanto que

las representaciones sociales tienen que ver con el uso, circulación y distribución del corpus discursivo y categorial que sobre ella hacemos desde el diario vivir, es “nuestra verdad como grupo social”, nuestro punto de referencia, por lo que está relacionado con los imaginarios sociales, los arquetipos, el conocimiento. (Díaz-Gómez, 2005, p. 182)

En este sentido, se considera que no se identifica ni se soluciona un problema sin la capacidad de imaginario y en función de un imaginario. No obstante, este es interpretado como algo que no puede ser real ni racional. Cuando el imaginario pasa del plano individual al plano colectivo se constituye en

un sistema de significaciones imaginarias que valoran y desvaloran, estructuran y jerarquizan un conjunto cruzado de objetos y de faltas correspondientes, y sobre el cual puede leerse, menos difícilmente que sobre cualquier otro, eso tan incierto como incontestable que es la *orientación* de una sociedad. (Castoriadis, 1983, p. 261)

Desde la perspectiva del mismo autor, las relaciones entre individuos o colectividades, el comportamiento y las motivaciones resultan imposibles e incomprensibles al margen del imaginario. Este es capaz de organizar lo diverso sin supresiones, es capaz de visibilizar el valor y el no-valor, lo que hará que siempre sea una visión interesada que no está para “decir lo que es, sino para hacer ser lo que no es” (Castoriadis, 1983, p. 285), por lo que es capaz tanto de alienar como de crear la historia.

De otra parte, Taylor (2006) distingue el imaginario social de la teoría social, planteando para ello algunas características del mismo, al afirmar que el término imaginario social alude a la forma en que la gente común imagina su contexto social, que se puede mostrar en forma de imagen, historia y leyenda, así como que es una “concepción colectiva que hace posibles las prácticas comunes y un sentimiento ampliamente compartido de legitimidad” (Taylor, 2006, p. 37). Al explicar la relación entre las prácticas y las concepciones (en el sentido de imaginarios) precisará que si éstas posibilitan la práctica, es porque la práctica ha corporificado en buena parte a las concepciones. A propósito Silva, citado por Bocanegra (2008), afirma que el imaginario crea, atrapa y elabora la vida, que los imaginarios son realidades cognitivas y perceptivas que tienen efectos sobre el mundo material; pues ya aparecen reflejados en los objetos, en los discursos, en las prácticas sociales, en calidad de objetos realizados que circulan en la vida social: “Los imaginarios se ocupan de los deseos y de cómo éstos se instalan como modos de ser de una comunidad” (Bocanegra, 2008, p. 331).

Este estudio considera que como parte de los imaginarios, las representaciones influyen en la reproducción de las ideas sociales, en la construcción de la realidad y toman cuerpo en la Institución, donde se usan, producen y circulan. Estas, como formas de conocimiento elaboradas y compartidas al interior de un grupo que participa de prácticas sociales comunes y que tiene una determinada inserción en la estructura social (Cárdenas, Parra, Pineda, Picón, & Rojas, 2007), se consideran estructurantes de lo real y de las prácticas sociales (Bocanegra, 2008).

En este sentido, el presente estudio se ocupa de un tipo específico de acto de habla: de la narración que hacen los protagonistas de las prácticas pedagógicas sobre los problemas en cuestión, puesto que en la narrativa los autores incorporan la realidad social, la representan como relatos y en ellos están asumidos los deseos e intenciones de la cultura circulante que los individuos asumen como “pautas o patrones óptimos y adecuados para orientar su comportamiento” (Gómez, 2005, p. 35). Esto indica que, aunque no se cae en la posición ingenua de pensar que hay correspondencia absoluta entre lo cognitivo y lo moral o entre lo moral y lo político (como ya se planteó antes), sí se considera que en el relato se aprecia

cómo el *campus* (la práctica pedagógica, para este caso) valida y legitima representaciones con carácter distribuido, mediado y situado.

En este trámite son muy útiles la fenomenología y ciertos enfoques hermenéuticos, en tanto permiten captar la intencionalidad que se hace evidente a la conciencia en las representaciones sociales, consideradas como “modalidades de pensamiento práctico orientadas hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del ambiente social, material e ideal” (Martínez, 2009, p. 79), por lo que se apoya la idea de León et al. (2008), quienes sostienen que la ciudadanía es concebida desde sus imaginarios y representaciones, muy en la línea foucaultiana.

1.3 Indagar por lo político en la escuela: enfoques, métodos, técnicas, instrumentos y fuentes

La investigación que da origen a esta obra, sigue el paradigma cualitativo; para ello se adhiere a la secuencia que Murcia & Jaramillo (2008) presentan como tres momentos investigativos, nombrados preconfiguración, configuración y reconfiguración, que coinciden con los procedimientos o fases que Martínez (2009) denomina categorización, estructuración, contrastación y teorización. Fue necesario el abordaje cualitativo del problema de este trabajo, porque se hizo interpretación de los relatos concretados a partir de técnicas de recolección de la información como la observación guiada, las entrevistas semiestructuradas y los grupos focales (descritos en los trabajos de Íñiguez, 1999; Páramo, 2008 y Martínez, 2009).

Las narrativas obtenidas de las entrevistas semiestructuradas y los grupos focales permitieron acceder a la «conciencia discursiva» de los informantes, o a “aquello a lo cual pueden dar expresión verbal” (Gómez, 2005, p. 43), mientras que las prácticas de observación posibilitaron el acceso a la «conciencia práctica» o, según lo expresado por Gómez en la misma cita, a “todo aquello que los actores conocen (o creen) tácitamente acerca de condiciones sociales (...) pero que no pueden expresarlo directamente de manera discursiva”. De este modo, lo documentado se constituye en el fenómeno que se investiga y en el método de investigación, lo que ya supone también una opción ideológica en tanto que también representa compromiso con un proyecto de sociedad basada en el respeto, la participación y la solidaridad (Sverdlic, 2007).

Se emplea el enfoque de los métodos hermenéuticos para la interpretación de las narrativas que se construyen desde la experiencia de los informantes en el

mundo de la vida³, de modo que partiendo del modelo dialéctico-sistémico de este injerto dinámico y fecundo (León, et al., 2008) como epistemología subyacente, se logren construir dialécticamente los datos para armar un todo comprensivo de la complejidad propia del fenómeno estudiado. Para cualificar este trabajo hermenéutico-dialéctico, fue necesario apoyarse en algunos elementos que posibilitan la ampliación de horizontes de comprensión, propios de métodos hermenéuticos como la etnometodología, el interaccionismo simbólico y el análisis del discurso.

Con apoyo en la hermenéutica se precisó en la información objetivada en textos, lo que evidenciaba el uso de funciones del lenguaje expuestas en análisis semiológicos de la comunicación (Constantini, 2004) y análisis del lenguaje (Padrón, 1997). Se analizaron entonces los textos desde funciones como la referencial (lo que se narra o se describe acerca del dominio en cuestión), la expresiva (el modo como se valora o se juzga lo descrito) y la apelativa o conativa (lo que se desea, se anhela o se propone), propias de las concepciones de Bühler y Jakobson (Nerlich, 1999); cercanas también a lo que otros autores llaman tonalidades o situaciones de enunciación (Martínez, 2001) en el marco de algunos trabajos relativos al discurso político como acción política y como parte del proceso político (Van Dijk & Mendizábal, 1999) y al análisis crítico del discurso (Wodak & Meyer, 2003).

Así, mediante el diálogo y la observación convertidos en narrativas que preconfiguran, configuran y reconfiguran las prácticas pedagógicas en la educación media como prácticas discursivas que constituyen subjetividades políticas, se evidencian perspectivas y circunstancias que producen y viabilizan el fenómeno estudiado, desafiando a la resistencia. En consecuencia, la lectura de la Educación Política en el contexto particular de las prácticas pedagógicas en la educación media del Instituto Salesiano San Juan Bosco de Cúcuta, se mostró dispuesta a reconocer, a dejar hablar, a comprender la discursividad presente en las comunidades de práctica y a ponerse en situación de ser capaz de decir algo acerca de lo que se expresa en tales discursos, pues dichas comunidades son las que en últimas validan los logros, las posibilidades o las carencias del complejo fenómeno que ocupó esta investigación.

³ Ayuda mucho aclarar, para entender cómo se comprende a propósito de este trabajo la articulación entre fenomenología y hermenéutica, que

En términos de Gadamer, el mundo de la vida funciona como un saber compartido o de pertenencia a la tradición; sólo a partir de un trasfondo de familiaridad en el mundo de la vida, se desarrolla intencionalmente nuestra mismidad o se apropia lo extraño. Ese mundo común, no tematizado, es precisamente la condición de posibilidad de toda experiencia hermenéutica y todo entendimiento entre los seres humanos (González, 2006, p. 48)

Por ello, ante la consecuente necesidad de articular lo teórico y lo metodológico explicitado en este planteamiento, la investigación condensó en tres momentos los elementos de una lectura de lo real, como se describe enseguida, para comprender la configuración de la Educación Política en las prácticas pedagógicas de la educación media, en el Instituto Salesiano San Juan Bosco de la ciudad de San José de Cúcuta, durante 2011.

Preconfiguración como categorización

El estudio partió de la revisión bibliográfica que ya se expuso, la cual fue plasmada como horizonte teórico que muestra lo que fue posible recabar acerca de Educación Política: sus principales dimensiones, categorías, teorizaciones, métodos de investigación y conclusiones. Es importante recordar aquí que las bases teóricas sirvieron más como referencia que como marco, pues en la investigación se dejó hablar a los informantes, a los hechos, a las realidades; es decir, a los textos, que fueron todo aquello que generó una estructura de sentido y fue susceptible de ser interpretado o traducido (González, 2006), mediante la precategorización, la preestructuración y la simultánea contrastación con aquellos estudios paralelos o similares que se presentaron en el horizonte teórico, para clarificación de los presupuestos.

Este momento contempló un acercamiento intencionado en concordancia con los objetivos de la investigación, al escenario sociocultural constituido por las prácticas pedagógicas en la educación media del Instituto Salesiano San Juan Bosco. Se desarrollaron las fases que Murcia & Jaramillo (2008) denominan delimitación del área, antecedentes y construcción de una preestructura sociocultural, lo que ayudó a precisar el problema, sus dimensiones, las posibilidades metodológicas de estudio, así como las categorías y subcategorías iniciales a tener en cuenta para configurar la información y construir los datos.

Los primeros acercamientos investigativos a las prácticas pedagógicas para indagar acerca de cómo se configura la Educación Política en ellas permitieron planear la triple triangulación: de perspectivas teóricas, de fuentes o informantes (maestros, estudiantes e investigador) y de técnicas para la recolección de información (observaciones, entrevistas semiestructuradas y grupos focales) para obtener lo que Martínez (2009) llama “un buen grado de corroboración estructural” (p. 290).

Se diseñaron a propósito dos tipos de instrumentos necesarios para la recolección de la información. Los dominios o tópicos de los protocolos de observación y de los cuestionarios fueron planteados con base en la teoría de facetas (Páramo, 2008), la cual ayudó en el cometido de “definir el universo de lo que se pretende explorar, identificando los principales componentes conceptuales de tal dominio” (p. 85), como se explica en las tablas subsiguientes.

TABLA 1. FACETAS PARA EL ÁREA I, DE IMAGINARIOS SOBRE POLÍTICA Y ASUNTOS POLÍTICOS

A) ROL	B) DOMINIO	C) RANGO
1 Estudiante	1 Política	1 Representación, valoración y propensión
2 Maestro	2 Instituciones políticas	
	3 Derechos humanos	
	4 Deberes civiles	
	5 Diversidad cultural	

TABLA 2. FACETAS PARA EL ÁREA II, DE ACTITUDES Y PENSAMIENTO CRÍTICO, ORIENTADOS AL EJERCICIO DE LA CIUDADANÍA

A) ROL	B) DOMINIO	C) RANGO
1 Estudiante	1 Respeto por sí mismos y por los demás	1 Representación, valoración y propensión
2 Maestro	2 Gestión del conflicto	
	3 Compromiso social y espíritu solidario	
	4 Juicio crítico	

TABLA 3. FACETAS PARA EL ÁREA III, DE PARTICIPACIÓN POLÍTICA

A) ROL	B) DOMINIO	C) RANGO
1 Estudiante	1 Participación crítica de la vida pública	1 Representación, valoración y propensión
2 Maestro	2 Participación democrática	
	3 Abordaje de problemas reales y significativos	
	4 Trabajos colectivos	

Los roles de los informantes – fuentes se precisaron como estudiantes y maestros naturalmente, de educación media. Se implicaron de acuerdo a los criterios que se describen enseguida y con base en las necesidades de saturación de las categorías y dominios. De entre los estudiantes, que en su total son 118, se seleccionaron aquellos con permanencia de dos o más años lectivos cumplidos en la Institución, de género masculino y femenino. Para seleccionar los educadores y las educadoras, que en su total son 11, se aplicó igualmente el criterio de dos o más años lectivos cumplidos con permanencia en el Colegio, de género masculino y femenino.

El número de informantes dependió siempre de las necesidades de saturación de las categorías y dominios inicialmente precisados. Para el Área I, en las entrevistas semiestructuradas individuales intervinieron ocho estudiantes y tres educadores, en el grupo focal siete estudiantes. Para el Área II, en el grupo focal intervinieron siete estudiantes, luego en las entrevistas semiestructuradas individuales intervinieron tres estudiantes y tres educadores y se realizaron cuatro prácticas de observación guiada. Para el Área III, en el grupo focal intervinieron seis estudiantes, en la entrevista semiestructurada individual intervinieron tres estudiantes y dos educadores y se realizaron cuatro prácticas de observación guiada.

Tanto en los resultados como en la discusión y en las conclusiones, los hallazgos obtenidos mediante observaciones, grupos focales y entrevistas individuales semiestructuradas, se presentarán de manera integrada, dado que los relatos decantados en las respectivas transcripciones, se cargaron en el software ATLAS.ti 6.0 por unidades hermenéuticas conjuntas (Áreas I, II y III), más que por técnicas de recolección de la información. Es decir, que para el análisis de la información alusiva a cada área se cargaron en una misma unidad hermenéutica los hallazgos de entrevistas, grupos focales y observaciones, como podrá apreciarse en los apartados señalados al inicio de este acápite.

Configuración como estructuración y contrastación

Se realizó el trabajo de campo consistente en entrevistas semiestructuradas, grupos focales y observaciones debidamente transcritas, indagando por las representaciones sociales y actitudes que los educandos y educadores tienen con respecto a las tres áreas o grandes categorías señaladas. Para la construcción y configuración de la información desde guías o protocolos de observación se acudió a la teoría sobre observación directa e interna (Pérez, 1994) y se tomaron referentes de uno de los textos clásicos para las investigaciones sociales en nuestro contexto, titulado «Más allá del dilema de los métodos» (Bonilla-Castro, 1997), desde el cual se precisaron como componentes básicos de las situaciones a observar en las prácticas pedagógicas: los actores, los comportamientos, el espacio y el tiempo, organizados en protocolos de observación para las áreas II y III.

Los cuestionarios fueron diseñados para entrevistas semiestructuradas individuales y grupos focales de estudiantes y educadores. Con base en las facetas anteriormente presentadas, se construyeron los perfiles que a su vez dieron lugar a los ítems a tener en cuenta para realizar cuestionamientos y configurar la información. Con apoyo en el software ATLAS.ti 6.0 se hizo la división de los contenidos narrativos

en unidades hermenéuticas por cada área (I, II y III), haciendo simultáneamente triangulación de fuentes. Luego se procedió a la clasificación de la información existente en las unidades hermenéuticas, en relación con las subcategorías elegidas, emanadas de los dominios descriptivos (expuestos en las tablas 1, 2 y 3) de cada categoría, área o unidad hermenéutica, realizando codificación axial (Garay et al., 2002), como se aprecia en la ilustración 1.

Seguidamente, se categorizó la información de cada dominio o subcategoría, de acuerdo a las funciones del lenguaje (función referencial, función expresiva y función apelativa o conativa, expuestas anteriormente) manifiestas en cada apartado del discurso clasificado (ver ilustraciones 2, 3 y 4).

Ilustración 1. Áreas (unidades hermenéuticas) y subcategorías (dominios)

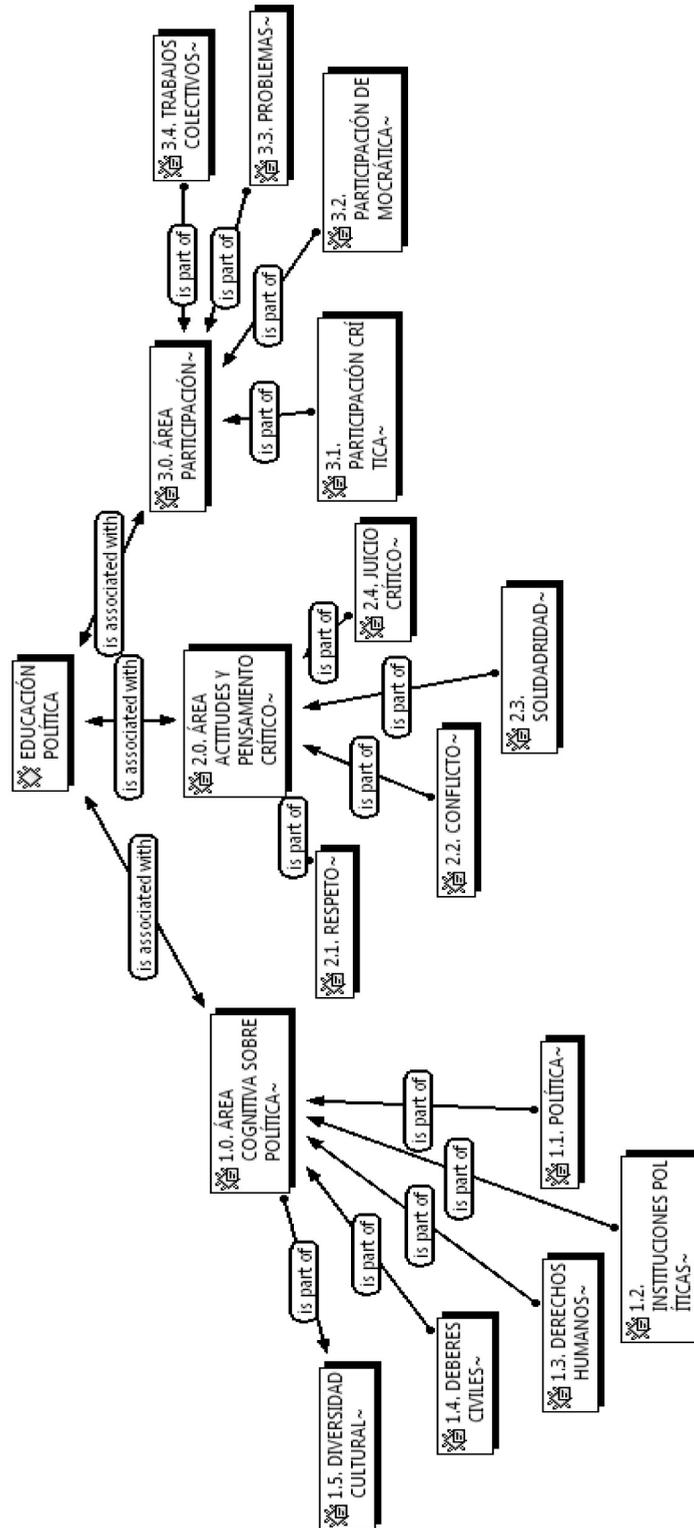


Ilustración 2. Categorización Área I

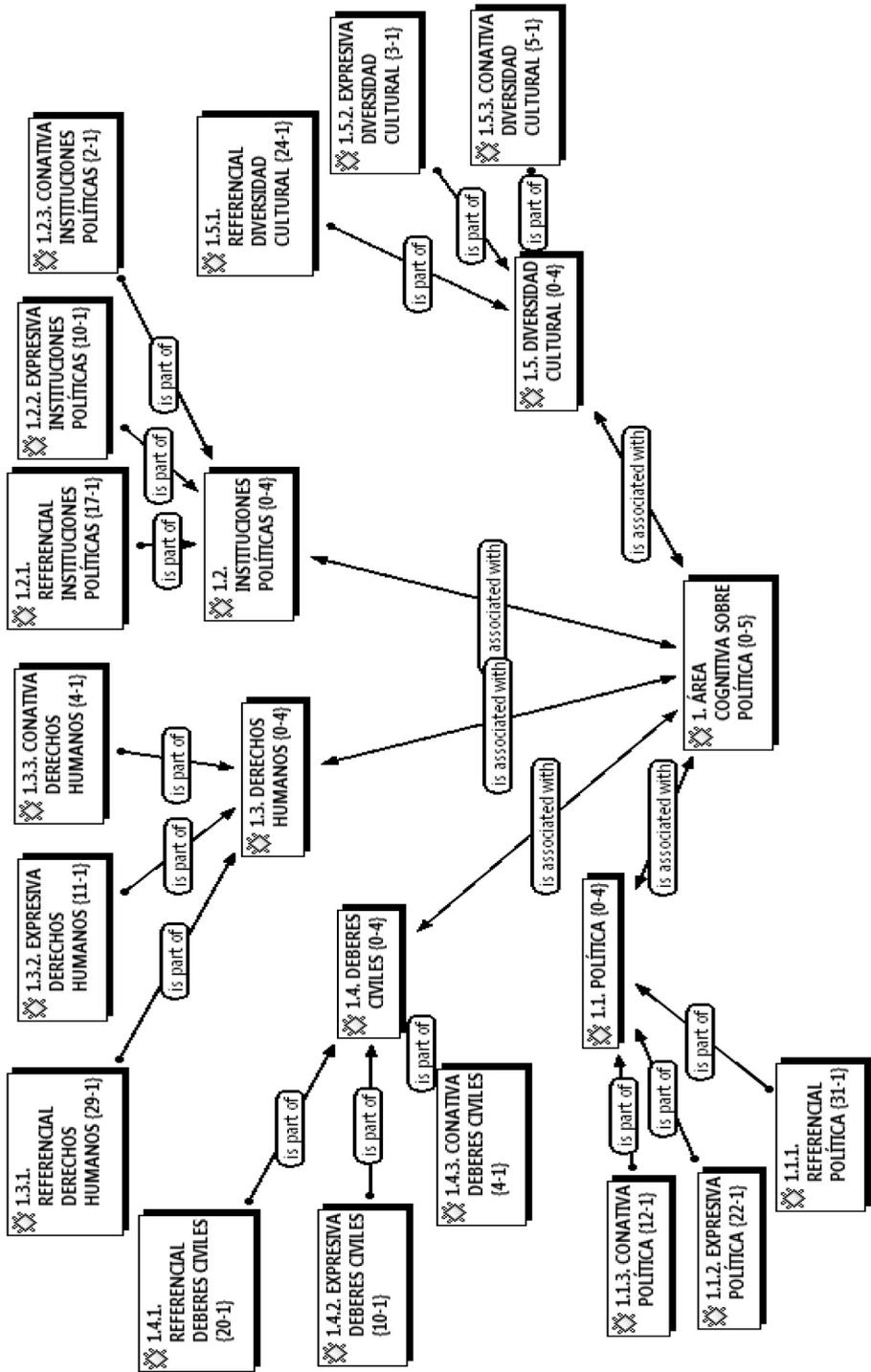


Ilustración 3. Categorización Área II

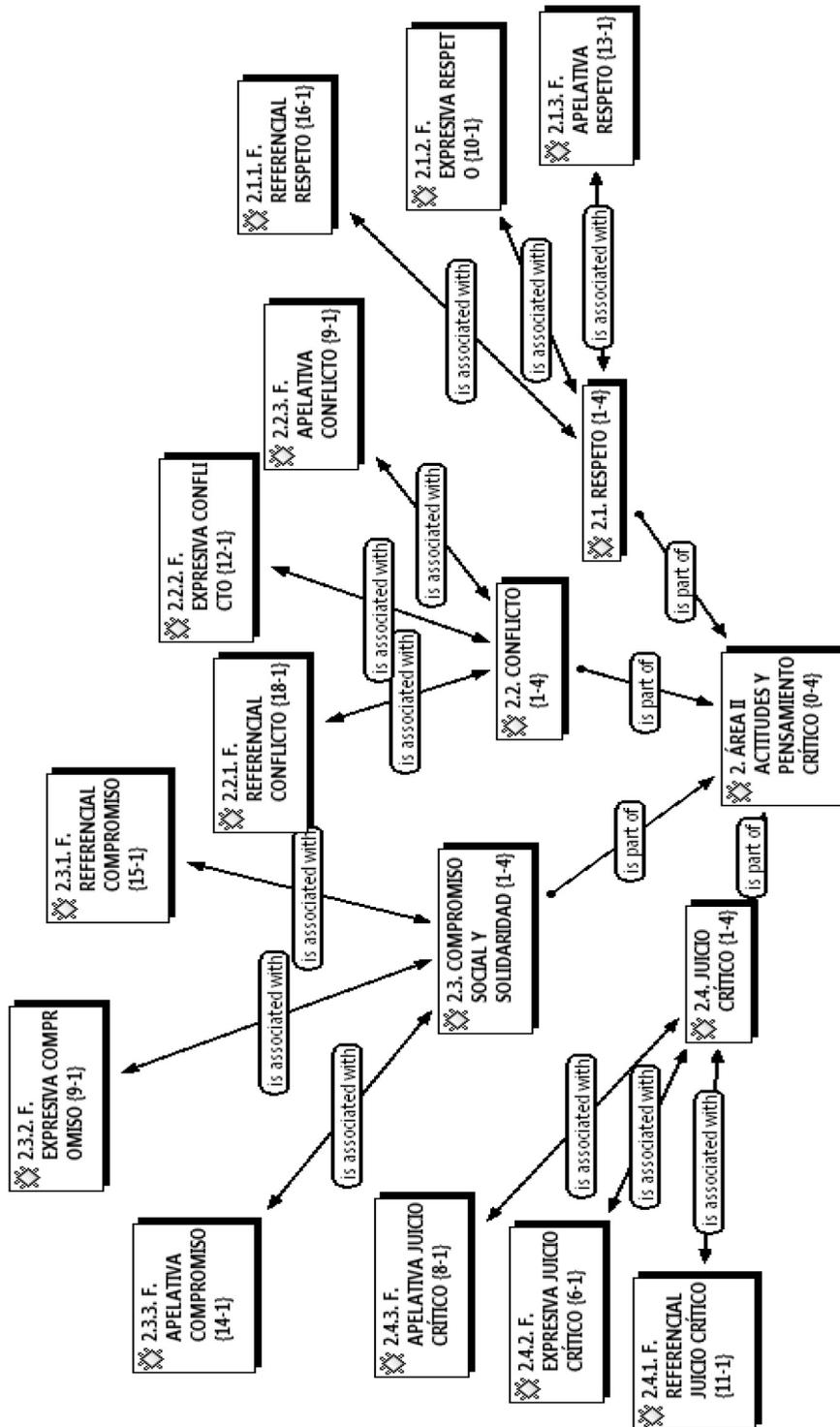
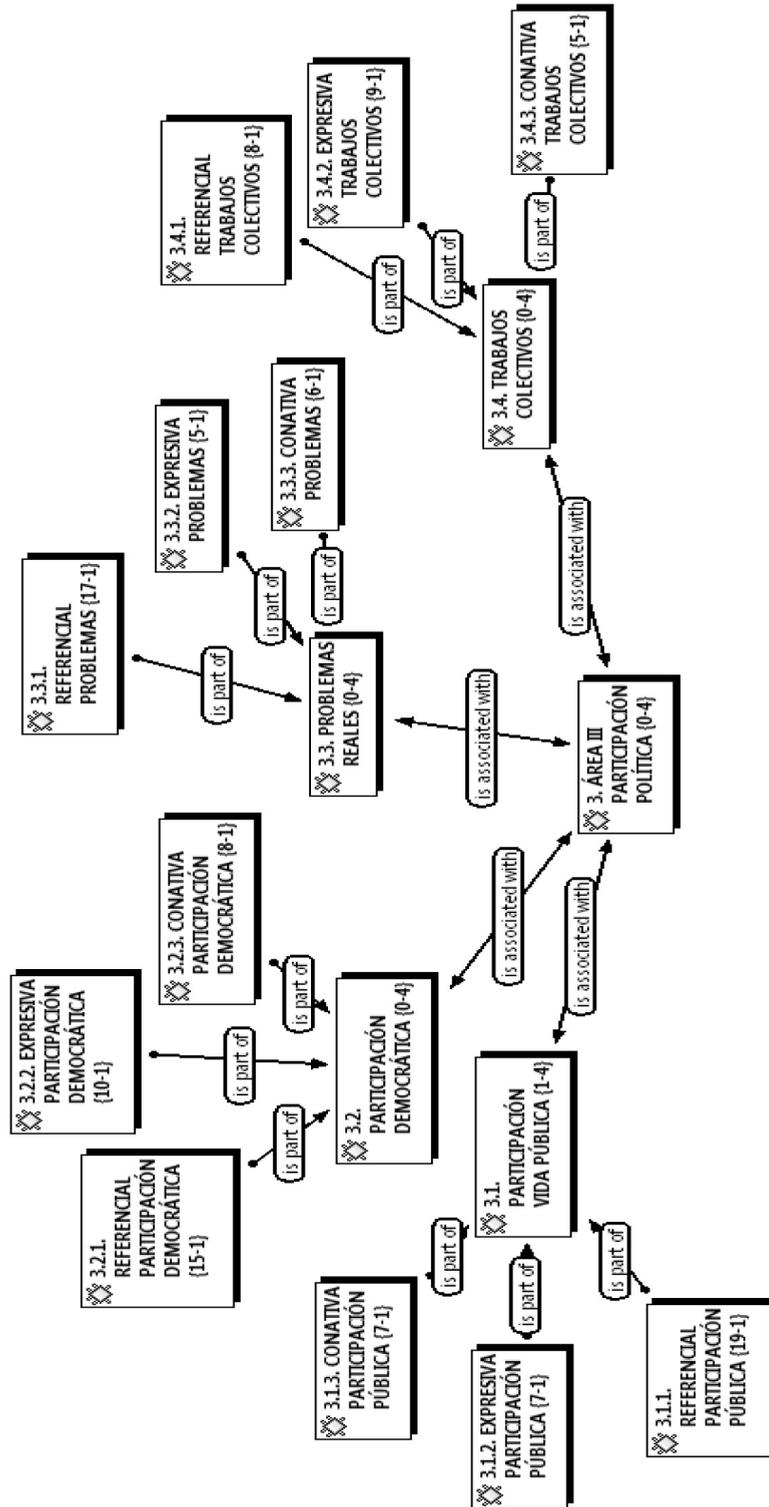


Ilustración 4. Categorización Área III



Reconfiguración como teorización

Se evidenció la comprensión de los datos culturales construidos con el trabajo de campo, como “redes de sentido” (Murcia & Jaramillo, 2008, p. 157), volviendo a los relatos o narrativas para sustentar tal discurso en el capítulo de resultados.

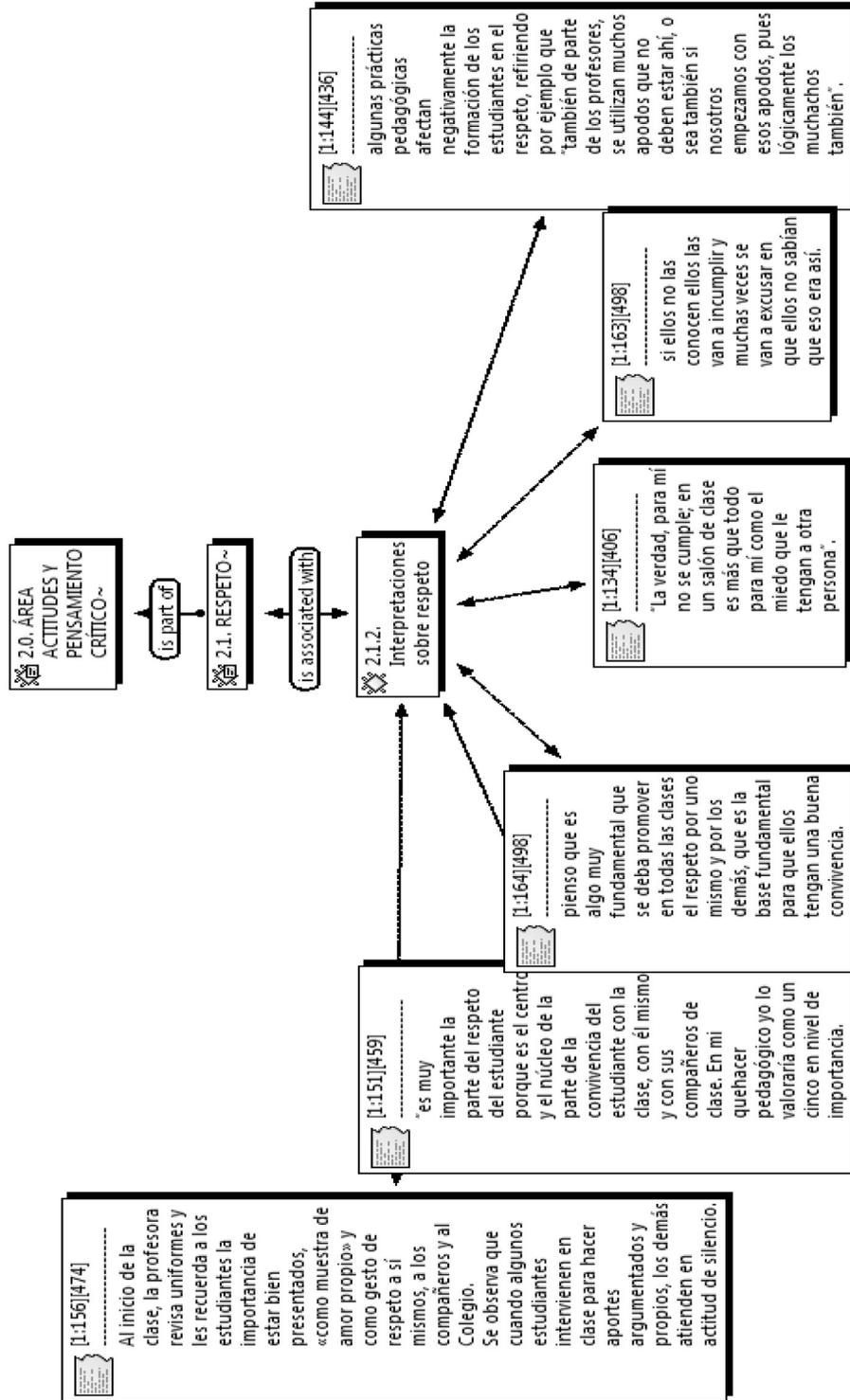
Una vez en esta instancia, se recurrió a las bases teóricas para ampliar el horizonte interpretativo a que dio lugar el procedimiento anterior, por lo que nuevamente se recurrió al ATLAS.ti para facilitar la tarea de “reducir el volumen de información, identificar pautas significativas, y construir un marco para comunicar la esencia de lo que revelan los datos”, como afirma Patton, logrando la codificación selectiva (Garay, et al., 2002). Un ejemplo de esta codificación puede apreciarse en la ilustración No. 5:

De este modo, fue como se logró visibilizar las representaciones sociales de educandos y educadores en relación con el área cognitiva sobre política, caracterizar los discursos de educandos y educadores acerca del fomento de las actitudes y el pensamiento crítico orientados al ejercicio de la ciudadanía e interpretar las experiencias de educandos y educadores asociadas a la promoción de la participación política, desde las prácticas pedagógicas.

Para la construcción de conocimiento a partir del horizonte teórico, la metodología implementada y la información recabada, es necesario partir de la convicción que sostiene que “el conocimiento social es por naturaleza fragmentario, heteróclito, y disarmónico, y no debe analizarse de manera global, sino con base en las particularidades de cada dominio” (Gómez, 2005, p. 38). No obstante, se intenta hacer comprensión hermenéutica de la configuración de la Educación Política en las prácticas pedagógicas del Instituto Salesiano San Juan Bosco, desde una perspectiva compleja y dialéctica, que comporta en sí misma la posibilidad de confrontar convergencias, divergencias, complementariedades, contradicciones e incertidumbres (Morin, 2004).

La consecución de este propósito ha requerido de dos ejercicios hermenéuticos estructurantes que se fueron practicando con simultaneidad pero que se presentan ordinalmente por razones académicas. El primero consistió en haber avanzado durante la construcción de los horizontes investigativos y durante la presentación de resultados o hallazgos, en el proceso de esclarecimiento de los prejuicios del investigador y de los informantes, así como en el proceso de construcción primaria del sentido unitario presente en las narrativas construidas, para lograr una comprensión de lo dicho. El segundo, que es el presente ejercicio de discusión, aprovecha la comprensión previa para ahondar en el proceso de hacer inferencias, conjeturar, develar connotaciones y revelar lo no dicho; además, también se ocupa

Ilustración 5. Codificación selectiva Área II, dominio 1



con prudencia de concitar a nuevos sentidos en la enunciación de posibilidades para nuevos textos (González, 2006). Aquí es necesario precisar que este segundo ejercicio se ha construido con base en otras premisas más, las cuales ya explícitas pueden favorecer la comprensión del discurso subsiguiente.

Se procuró no asumir una perspectiva analítica sino comprensiva frente a los informantes y sus narraciones, así como sobre lo observado, lo que refiere que se ha pretendido comprender a los actores de las prácticas pedagógicas (educadores y estudiantes) como una sola comunidad de práctica y no como entidades sectarias.

En el marco de la perspectiva cualitativa, se privilegia en este estudio la significatividad de los hallazgos sobre la recurrencia de los mismos. Esto indica que, aunque no resulta marginal que se multipliquen los hallazgos sobre algunas categorías en particular, también se tendrán en cuenta aquellos discursos que resultan menos recurrentes, pero que no deben omitirse dada la novedad que pueden revestir o la articulación que pueden permitir con otros discursos más potentes y que se presenten con mayor frecuencia en este o en otros trabajos.

A propósito Aristóteles – citado por Martínez (2009) – sostiene que el ser se da sólo mediante ciertas categorías pero nunca se da a nadie en su totalidad, lo descrito en este apartado es una humilde propuesta de acuerdos en torno al saber científico sobre algunos aspectos políticos de las prácticas pedagógicas, que en este y en todos los trabajos semejantes, además de estar limitado por las posibilidades de percepción y representación subjetivas, es relativo al contexto social, cultural e histórico (De Zubiría & Ramírez, 2009).

De igual manera, el texto continúa evidenciando que esta obra se ha construido desde la opción pedagógica progresista de quien con el maestro Paulo Freire (2006) considera que no puede ser “profesor en favor de quienquiera y a favor de no importa qué” (p. 98), pues finalmente la investigación cualitativa es también inherentemente política y se produce mediante múltiples perspectivas éticas y políticas (Sandín, 2003).

1.4 Posibilidades para las representaciones sobre la Educación Media colombiana

Desde la Ley 115 de 1994 (M.E.N., 1994), la cual se expresa sobre el nivel medio de educación formal en su sección cuarta afirmando que “tiene como fin la comprensión de las ideas y los valores universales y la preparación para el ingreso

del educando a la educación superior y al trabajo” y que además tendrá como carácter la modalidad académica o la técnica, no existe una política nacional que se haya ocupado de definir la Educación media en el País.

En el panorama de la política educativa nacional, este nivel ha estado ausente (Víctor Gómez, s.f.) ya por más de 16 años y con excepción de algunas investigaciones que se han ocupado de abordarlo, es cuestionado relativamente con base en los resultados de las Pruebas de Estado (hoy «Pruebas Saber 11°»)- y considerado pero para inflar los índices de cobertura del Servicio Nacional de Aprendizaje - SENA, con convenios de articulación poco beneficiosos en términos pedagógicos para las Instituciones Educativas y que tampoco forman parte de la política educativa oficial, asunto que se retoma más adelante.

Siendo una etapa de relevante interés formativo y social, es desconocida en sus funciones, convirtiéndose en otro eslabón suelto de la cadena educativa formal colombiana, puesto que evidencia una ruptura con el nivel de educación básica secundaria y con las posibilidades de formación posterior, con una intensidad más notable que en los demás niveles (Calderón, 2006). Algunos investigadores de la Universidad Nacional de Colombia son bastante gráficos al titular una de sus investigaciones más recientes sobre la educación media: “El puente está quebrado”, para señalar que al terminar los estudios de educación media, las posibilidades de continuidad en la educación superior para los estratos más vulnerables son difusas y que se carece de orientación socio-laboral pertinente. Entre otros hallazgos relevantes para esta investigación, mencionan que:

Es preocupante que por mejorar las oportunidades de acceso al mercado de trabajo de los jóvenes, la educación descuide otras áreas de formación, a sabiendas que un ciudadano contemporáneo no sólo debe ser competente técnicamente en lo laboral, sino tener alto conocimiento sobre la sociedad, la cultura, la política, entre otros aspectos (Gómez, Díaz, & Celis, 2009, p. 65).

El mismo estudio señala como relevante la falta de estadísticas serias y confiables, lo cual genera contradicciones entre los datos de cobertura en educación media del Ministerio de Educación Nacional – M.E.N. – y los que se manejan en entidades como la Secretaría de Educación Distrital de Bogotá, a pesar de que se basan en una misma fuente. En este sentido aun, este estudio se adhiere a la cifra oficial del Gobierno Nacional 2002-2010, que señala una cobertura del 75,4% (M.E.N., 2010).

Al no ser obligatoria la educación media nacional, el Estado se exime de responsabilidad directa, lo que le ha generado problemas a este nivel educativo para la financiación y podría explicar también la falta de orientación mediante la

formulación de políticas (Caraballo & Pulido, 2006). Esto la deja a merced de los propósitos políticos de las entidades territoriales certificadas y al margen de toda responsabilidad legal.

De otra parte, sigue siendo notoria la brecha en cuanto a la calidad de la educación media ofrecida por las instituciones públicas y las privadas, viéndose las primeras, sobre todo, afectadas por la asfixia presupuestal. En medio de tal carencia surge la estrategia de articulación con el SENA para la formación laboral. Gómez et al. (2009) sostienen que el SENA ha llevado más limitaciones que posibilidades, dadas las restricciones a ciertos programas técnicos que no implican inversión en infraestructura, mercantilmente predeterminados. El mismo estudio concluye afirmando a este respecto, que entre otras consecuencias, esta estrategia ha servido para reproducir la desigualdad social de origen, en tanto que se confina a los estudiantes de los Colegios que entran en el convenio, a capacitación para oficios de baja cualificación (Díaz & Celis, 2009).

Para reforzar la idea de una identidad en construcción de la educación media en Colombia, que por ahora sigue siendo confusa y ambigua en sus propósitos para las autoridades educativas, los investigadores referenciados señalan una serie de cuestionamientos, algunos de los cuales se relacionan con esta investigación:

¿Cuáles son sus funciones educativas, sociales y económicas? ¿Qué significa el término 'media'? ¿Qué oportunidad de exploración de las diversas opciones educativas y ocupacionales existentes en la sociedad, ofrece? ¿Qué funciones cumple el nivel medio para la mayoría de egresados que no pueden o no quieren continuar estudios de nivel superior? (Gómez, et al., 2009, p. 166)

Propositivamente y al respecto, Gómez (2005) en el último capítulo de su obra, perfila 10 propuestas tendientes a servir de grandes opciones para orientar y organizar este nivel educativo, coincidiendo con otras investigaciones citadas: aumentar la cobertura, ampliando la oferta y estimulando la demanda; implementar el grado 12 para posibilitar ingreso al mundo del trabajo de quienes no alcancen la educación superior y para cumplir con estándares internacionales de duración de la escolaridad; ofrecer mayores oportunidades de diversificación y profundización en áreas del conocimiento; superar la dicotomía entre la educación académica y la técnica, pasando a una nueva formación científico-técnica para todos los estudiantes; pasar del aprendizaje abstracto, libresco y pasivo a mayores oportunidades de experimentación, aplicación y trabajo práctico; satisfacer la necesidad de alternativas a criterios y modalidades vigentes de evaluación y medición; implementar sistemas de orientación socio-ocupacional; fortalecer colegios con identidad en educación técnica y articular el nivel medio, el nivel superior y la formación para el trabajo.

Capítulo 2

Representaciones de los actores de las prácticas pedagógicas sobre lo político

En el empeño por comprender cómo se configura la Educación Política en las prácticas pedagógicas de educación media en el Instituto Salesiano San Juan Bosco, se enfrentó el reto de cumplir con el primer objetivo específico: visibilizar las representaciones sociales de educandos y educadores en relación con el área cognitiva sobre política.

Como se dijo en el capítulo anterior, se indagó por las representaciones sociales descritas en narrativas que develan las nociones, las valoraciones y los deseos de los informantes con respecto a cinco dominios: la política, las instituciones políticas, los derechos humanos, los deberes ciudadanos y la diversidad cultural. Estos tópicos hacen parte de un área de naturaleza eminentemente cognitiva (Puig, 2010), que permite identificar algunos rasgos esenciales de la cultura política que se configura desde las prácticas pedagógicas estudiadas.

2.1 Política

La política entre la indiferencia, la precariedad ¿y la ingenuidad?

Existe entre la comunidad de práctica o el contexto sociopolítico que conforma el campus de este estudio, el imaginario de que el problema político es poco recurrente en las prácticas pedagógicas. Tiende a pensarse que la política es un tema sobre el que no se avanza suficientemente, en tanto que es muy poco el tiempo que se le dedica explícitamente y de manera específica, con la excepción de una de las clases de Pensamiento Humanístico, que comprende el área de Ciencias Económicas y Políticas, como explican los informantes:

Política no se alcanza a tocar mucho porque por cuestión de tiempo no... la clase es de una sola hora a la semana y no alcanzamos a ver lo suficiente de política, al menos en estos dos años que hemos tenido.

Esto es corroborado cuando se hacen señalamientos particulares sobre las clases de otros ámbitos de formación: “En el resto de materias la política se maneja muy poco y sólo en el tiempo que están las elecciones para el personero”. Hay incluso referencias más taxativas:

Las ideas sobre política me las he formado más que todo en mi casa y en la calle y, o sea, con más fuerza, se podría decir, en las épocas de elecciones en Colombia y que hablan sobre la democracia y sobre todas esas cosas, pero en el Colegio no.

Algunas otras referencias son tan fragmentarias como excluyentes, según el discurso de algunos estudiantes durante un grupo focal: “Vemos inglés y qué, ¿nos van a dictar política en Inglés?, no. Necesitamos es que... apartar tiempo para estudiar política, si es que lo vamos a hacer, pero en Economía”.

Aquí caben dos advertencias:

La primera es que se presume la neutralidad política de las clases, en un horizonte donde, como sostiene Freire (2006), la educación es una forma de intervenir en el mundo, que puede darse a favor o en contra de la ideología dominante, más allá de los contenidos, cualquiera sea su forma de enseñarlos/aprenderlos. Incluso, en la concepción de Freire, la presencia misma del educador “es una presencia política en sí misma” (p. 94), en tanto sujeto de omisiones y de opciones. Luego suponer que tal aprendizaje está restringido a la clase propia del área de Ciencias Políticas y Económicas, que sólo ocurre durante una hora de clase a

la semana (con apariciones esporádicas, circunstanciales o casi nulas en otras prácticas pedagógicas), como una verdad, ya dice que el modo como se educa cognitivamente para el conocimiento político es precario, pero a su vez representa una reducción del aprendizaje sobre política a sólo una de sus modalidades, no menos importante y de cuidado: los contenidos. Podría hablarse, una vez más con Freire (2005), de una conciencia ingenua y de unas prácticas pedagógicas alienadas y alienantes en las que se adiestran a los estudiantes en y para prácticas presuntamente apolíticas, “como si la manera humana de estar en el mundo fuera o pudiera ser una manera neutra” (Freire, 2006, p. 94).

La segunda advertencia es que la educación cognitiva sobre política, aunque puede verse como precaria en sus contenidos, también se configura en otros ámbitos de formación, como por ejemplo lo interpreta una estudiante: “Ahorita estamos viendo en inglés que el libro que empezamos a leer, es sobre Sir Conan Doyle y él toca cierta parte de la política”. Incluso, en la sospecha de su no neutralidad, los educadores y las educadoras reconocen abordar la política en sus prácticas pedagógicas, aunque no directamente:

_Sí, de alguna manera se ha hecho pero no es algo intencional, o sea, que se haya tenido en cuenta desde la planeación... «vamos a trabajar política a través de este libro», no (...) De manera indirecta, pues el respeto a la palabra... sí, como el respetar las opiniones, de la diferencia, el de opinar... el de unos a favor, unos en contra, pues ahí también se hace política de alguna manera.

La política en su versión tradicional

Aunque Galindo y Acosta en Alvarado (2010) denuncian que habitualmente algunos de los estudios que abordan la relación entre jóvenes y política lo hacen desde representaciones tradicionalistas y por tanto producen resultados en la misma línea, esta investigación halló que los jóvenes constatan desde su realidad inmediata ciertas formas de politiquería que reivindican esos imaginarios tradicionalistas sobre política, que la interpretan como una práctica populista o demagógica: “Hacer política es hacer propaganda en el pueblo, las diferentes encuestas que se le hacen al pueblo, las visitas que les hacen, las promesas incumplidas, que son muy famosas”.

Otro estudiante amplía esta perspectiva:

_He visto los ejemplos de política que muestra Colombia y si a uno le dijeran que si quiere trabajar política, eso ya se refiere como a una especie de subir al gobierno y ganar dinero y olvidarse de las personas que lo apoyaron para que se montara.

Los educadores y las educadoras corroboran esta concepción:

Ellos mismos dicen que hay mucha politiquería; entonces el hecho de, de pronto... eh, mirar atrás, mirar el pasado y ver que en este momento la política no es transparente, sí... hay mucha corrupción y todo eso... pues para ellos eso es como muy... o sea, tiene poco interés para ellos.

Política como campo de participación de preferencia electoral

La participación es una de las dimensiones fundamentales para las acciones educativas orientadas al fortalecimiento de lo político-público y a la profundización democrática, como lo afirman Luque & Delgado en Delgado et al. (2005). En este sentido, la investigación encontró que algunos estudiantes consideran que “Política es participar. Yo como ciudadano puedo elegir a un presidente, a un senador, a un representante a la Cámara... esa es mi función. Yo participo en ella y también puedo participar siendo uno de ellos”.

Para los mismos estudiantes, quienes se manifiestan a través de un grupo focal, la importancia de saber sobre política radica en que les representa posibilidades de intervención en el contexto escolar inmediato, como informan:

La participación política sí es muy importante porque la política es lo único que podría dar un orden a todo, empezando por un grupo de estudiantes o los pensamientos de los estudiantes y poderlos presentar ante los coordinadores o los directivos de una manera ordenada, clara y que puedan ser escuchados y tenidos en cuenta.

Con esta perspectiva se articulan las representaciones sociales de los educadores y las educadoras, quienes al ser cuestionados sobre lo que esperan de lo que aprenden sus estudiantes sobre política, afirmaron:

(...) que sea dentro de una sociedad, un ser político; que sea capaz de participar, poner en cuestión su pensamiento, cuestionar los otros, poder eh... discernir y así sea capaz de participar políticamente, es decir, que sea capaz de dirigir, liderar y llevar en cuestión y amplíe una idea que tenga como un líder; eso es y desde ahí, enseño.

Esta categoría, que concibe la política como participación, se ubica entre las tipologías halladas por un estado del arte sobre sentidos y prácticas políticas juveniles en Colombia, de 2000 a 2008 (Alvarado & Vommaro, 2010).

Política como políticas institucionalizadas

Esta modalidad es propia de la concepción patriarcal de la formación ciudadana (Magendzo, 2004), que en líneas generales se caracteriza por asumir que la Educación Política se comprende en “un ámbito enteramente constitucional-normativo, ligado casi exclusivamente a los actos de cumplimiento y de omisión por parte del Estado y de los cuerpos legislativos” (p. 32).

Las representaciones que asocian la política con la institucionalización de políticas, se tipifican en tres subcategorías, en coherencia con el horizonte teórico escogido, donde se afirma que lo político particular se entiende siempre con referencia a lo estatal.

Un primer grupo asume la política como asunto de poder para el bien común: “Para mí la política es el poder que se le otorga a una persona para un bien común del pueblo”. En un segundo grupo de interpretaciones están las que se refieren a la política como un asunto de normas garantes del estatus de ciudadano: “Eh, pues política son las normas que se rigen en las políticas, los derechos, los deberes de los ciudadanos”; políticas, normas, derechos y deberes de origen estatal: “Pues, la política son las leyes que conforman el Estado”. En un tercer grupo están las representaciones sociales que relatan que en las prácticas pedagógicas “hemos hablado de la política que tiene que ver con lo económico del País, lo que son los partidos políticos, qué ventaja tiene al País y las desventajas que nos dan”, en una clara alusión al vínculo entre política y economía que se señala en Alvarado y Vommaro (2010) y a la política como actividad de partidos.

Una interpretación contextual de política

Es una categoría emergente, dada la infrecuencia con que los estudios consultados evidencian que los jóvenes relacionan la política con el manejo del poder en las instituciones educativas, lo cual sí se enuncia es desde la lectura y propuestas epistemológicas de los investigadores.

Con suma lucidez, durante una entrevista semiestructurada, un estudiante identifica a la política como el poder que garantiza el orden y la responsabilidad en su contexto inmediato, en el Colegio: “Política es lo que se hace al interior del Colegio para garantizar orden y cumplimiento de deberes”. Semejante interpretación tiene su eco en la versión de otro estudiante: “En el entorno escolar, con la política podemos hacer muchas cosas, como dar nuestras propias opiniones, eh, expresarnos, ayudar a que no se trate injustamente”. No obstante, algunos imaginarios restringen el ejercicio político a ciertos dignatarios: “Política

estudiantil se hace como personero del Colegio o como representante del salón”, de donde se puede colegir que aunque se alude al empoderamiento estudiantil, predomina la tendencia caudillista denunciada en la obra de León, Reyes y Baquero (2008), que se ha ocupado de describir el liderazgo político en Colombia.

La importancia de saber sobre política

Smith-Martins (2000, p.1) afirma que “uno de los alcances de la educación formal es transmitir valores y formación de actitudes respecto al poder y a la vida política”. Esto es lo que se refleja en la valoración que hacen los informantes acerca de los aprendizajes sobre política, según los hallazgos.

Se le da importancia a la formación en este aspecto, pues desde la perspectiva de los sujetos de investigación se reconoce como un elemento valioso para ubicarse y participar de la vida política nacional. Al respecto sostienen: “(...) ya estamos en una edad donde tenemos que saber sobre nuestro País, sobre la política que tiene, porque... como dicen mis compañeros, ya estamos a la edad de que tenemos que votar”. Y agregan: “la verdad a mí me ha parecido un poco más importante que nos informen sobre política para poder conocer la situación del País y eso”.

Algunos educadores y educadoras ven en los aprendizajes sobre política, oportunidades formativas para el corto y el largo plazo: “Considero que el trabajo que está haciendo para formar políticamente a los estudiantes es de gran valor porque el joven en el diario vivir lleva a la práctica sus conceptos de convivencia ciudadana”. Enriquecen esta visión desde una perspectiva potencialmente crítica: “Si preparamos a un estudiante desde aquí, va a ser capaz de enfrentarse a una sociedad, a estar preparado para enfrentar las situaciones, no dentro de una burbuja, sino haciendo parte de una sociedad... por eso me parece importante”.

Un aprendizaje sobre política que genera inconformidades

En general, los discursos orientados a evidenciar la insuficiente preparación de los estudiantes en lo relativo a política, denuncian vacíos de carácter cognitivo: “Yo pienso que no estamos preparados porque para hablar de política se necesitan muchos conceptos y muchas habilidades que hasta el momento no las hemos fortalecido ni en el Colegio, ni en la casa”.

Hay una expresión que llama particularmente la atención en tanto que enuncia una percepción en la que se dice que el Colegio le concede un grado significativo de importancia a la política, pero al parecer no actúa en coherencia con tal interés:

“Yo pienso que para ser aparentemente tan importante para el Colegio, le está brindando poca importancia a eso (a la política); nos está dando muy pocas oportunidades de aprender, o no... no de aprender, sino de enfatizarnos más en la política”. Esta relevancia de lo político en el Colegio parece provenir de las frecuentes visitas que el Colegio recibe de exalumnos y personalidades de la vida pública, así como de la realización de eventos proselitistas en la sede, además que el lema del Colegio tiene una marcada orientación política: «Formamos Buenos Cristianos y Honestos Ciudadanos».

Al parecer, desde las aspiraciones de liderazgo la crítica sobre la falta de formación en política se agudiza y se produce de nuevo la denuncia del caudillismo:

_No tenemos claro un pensamiento político y pensamos que nada más los políticos son los únicos que deben saber sobre eso, son los únicos que deben tener el poder del País; cuando todos tenemos que aprender para saber estar... saber manejar al País, porque el País no es de una sola persona, sino somos todos.

Estas críticas surgidas de los mismos informantes ponen de relieve carencias frente a lo que desde la perspectiva de Bourdieu (citado por Di Pietro, 2002) se entiende por política, en tanto que no habría condiciones de relativo equilibrio para la lucha cognitiva, por lo que el aprendizaje político se convertiría en una evidencia más de violencia simbólica, como se explica:

Entonces, la política es concebida como una lucha cognitiva —al mismo tiempo práctica y teórica— por el poder de imponer la visión legítima del mundo social; por mantener o subvertir el orden de cosas, a través de la transformación o conservación de las categorías con las que es percibido. Las luchas por el poder simbólico son, en esencia, pugnas políticas dirigidas a modificar el mundo, a partir de la modificación de las representaciones sobre el mismo (p. 205).

Posibilidades para nuevos textos sobre política

Conjuntamente, en relación con el dominio política, los informantes hacen algunas manifestaciones expresivas y conativas en las que develan opciones políticas por la democracia en sus declaraciones: “Con respecto a mí, prefiero la democracia, en que todas las personas hacen frente a la política, las personas todas en grupo participan en ella”.

Los educadores y las educadoras por su parte, aportan desde su visión esperanzada:

— Cuando ellos salen con esos comentarios de que... «Ah, eso para qué las elecciones y ese tipo de cosas», yo lo que hago es ver es cómo darles una mirada, sí... de esperanza, como que «no muchachos, si nosotros seguimos pensando lo mismo, pues nunca vamos a cambiar».

En ese mismo sentido se encontraron expresiones que apuestan por una política pensada y ejercida desde las bases populares:

(...) también tienen que tener en cuenta al pueblo, no solamente los que están en el alto cargo, sino también tienen que estar pendiente de lo que digan los de abajo; por lo menos, lo que son los empleados con un salario mínimo o eso.

Así, se revela la sentida necesidad de cambiar las representaciones sociales que hasta ahora se tienen sobre política y sobre quienes ejercen la política desde el poder público:

(...) que nosotros por lo menos sí nos involucremos en esto con seriedad y que intentemos este, escoger buenos líderes para que no nos veamos involucrados en esta cuestión de politiquería, o sea, es como de pronto volverles a... o sea, que despierten esa confianza en que no todas las personas pues son corruptas, sino que al contrario, pues hay gente que puede hacer cambios importantes para la sociedad y que a esa gente es a la que tenemos que apoyar

La comunidad de práctica sujeto de investigación se encuentra en sus anhelos sobre educación para el conocimiento político, cuando los estudiantes hablan desde la perspectiva de la complejidad (Morin, 2004): “Deberían en todas las clases tener como un énfasis a la política, porque es un tema que abarca muchas materias”; y cuando los educadores y las educadoras aspiran a prácticas pedagógicas más corresponsables con la politicidad de la educación (Freire, 2001), como informan:

— Yo sueño, con que las clases de Pastoral, no sean únicamente clases en las que se vean valores o se enseñe la importancia de Jesús... que no estoy diciendo que no sea importante, sino que lo dirijamos más o lo enfoquemos más a lo que es la sociedad que estamos viviendo hoy; que sea el estudiante el que vea la importancia de ser una persona democrática, que haga parte de una sociedad, que lo enfoquemos como tal, a eso, una formación ciudadana; que el estudiante se sienta parte de una sociedad y por eso responsable de lo que en ella sucede. Ese sería como mi sueño; que el estudiante vea... vea y sienta la importancia de ser un ciudadano.

Cabría aquí cuestionar la autenticidad de esas manifestaciones informadas de creencias sobre la democracia y la política, ya que se podría sospechar con Di Pietro (2002, p. 203) quien cita a Bourdieu, si se trata de una “creencia tácita y

práctica que se ha vuelto posible gracias a la habituación fruto del adiestramiento del cuerpo”, la cual se ha ejercido mediante la violencia simbólica propia de las prácticas pedagógicas y del contexto sociocultural, o se trata más bien de constructos personales auténticos, fruto del reconocimiento de legitimidad o de algunas interpelaciones ideológicas.

Es interesante, también y finalmente, haber hallado cómo en uno de los discursos de una educadora se evidencia el papel transformador que tiene la práctica investigativa sobre la práctica educativa durante su mismo desarrollo (B. Restrepo, 2002), con la generación de conciencia que se da en la dinámica de indagación:

—Pues, la verdad es la primera vez, en mis siete años laborales... en las que yo, o sea, pienso en esto, porque realmente nunca había... o sea, nunca, nunca se me ha pasado por la cabeza como tocar ese tipo de tema con los muchachos, o sea, porque lamentablemente uno a veces dice, no eso hace parte de Ciencias Sociales, eso hace parte de Democracia, eso hace parte de Ciencias Políticas, pero no de Lengua Castellana como tal, porque en Lengua Castellana pues se abordan muchas otras cosas y pues ese aspecto como que no lo había tenido en cuenta.

2.2 Relaciones entre Educación, Juventud e Instituciones Políticas

El aprendizaje sobre instituciones políticas en una notable nebulosa

Desde la Constitución Política de 1991, la Ley General de Educación de 1994, para el caso de la Escuela y la Ley 375 de 1997 para la juventud nacional, se ampliaron notablemente las instancias de participación ciudadana a través de la institucionalidad estatal. Pero algunos estudios que se han ocupado de la relación entre jóvenes y política develan la casi total ausencia de la confianza que los jóvenes tienen hacia las instituciones estatales (Monroy, 2006).

La presente investigación que en principio se centró más en lo cognitivo, halló con notable recurrencia que el nombre mismo de instituciones políticas es desconocido y además de difícil relación para los estudiantes: “No hemos aprendido nada sobre política, menos vamos a ver sobre instituciones, o sea, no sabemos nada”. Otro estudiante reitera: “Sobre instituciones políticas, pues la verdad como lo habíamos dicho anteriormente, no tenemos mucho conocimiento, así que, si no hemos profundizado bien en qué es política, no creo que debamos saber sobre las instituciones en sí”.

Sin embargo, algunos informantes lograron relacionar las instituciones políticas con las ramas del poder público cuando de parte del entrevistador se señalaban como referente para explicar la pregunta. Así lo deja ver el relato de un estudiante cuando se le pregunta qué se aprende en las prácticas pedagógicas sobre instituciones políticas:

_ Todo lo que tiene que ver con las ramas del poder y todo lo que gira en ellas. Últimamente pues, hemos estado trabajando más que todo lo que tiene que ver con la rama... la presidencial... la ejecutiva, la que tiene que ver con todos los altos mandos de la República y pues en torno a las decisiones que pueden llegar a tomar éstos.

Esa preocupante constatación del vacío cognitivo de principio, que genera críticas muy bien estructuradas de parte del estudiantado:

_ Yo opino que estamos mal, porque es que nosotros no nos estamos preparando para ser niños, nosotros nos estamos preparando para ser adultos para salir a una sociedad y si nosotros no tenemos conocimiento de algo tan esencial, como es las leyes de nuestro País, quienes nos gobiernan y por qué nos gobiernan, quiénes tienen y por qué tienen la autoridad, entonces ¿cómo vamos a hacer para defendernos de una sociedad?

A propósito, en algunas investigaciones reseñadas por Delgado et al. (2005), se atribuye la falta de conocimientos cívicos a factores asociados y estructurales tales como las bajas expectativas académicas, la baja escolaridad de los padres de familia, así como a factores curriculares, docentes y didácticos. La presente investigación permite añadir además, que en otros discursos propios de los informantes acerca de lo que se aprende en las prácticas pedagógicas en relación con las instituciones políticas, persiste la creencia en que los estudiantes son políticamente apáticos y que los casos excepcionales se constituyen por iniciativas personales emergentes, que progresan a través de los acercamientos mediáticos:

_ Ahorita los jóvenes están desinteresados por la política. Por mi parte lo poco que yo sé de la política actual es por las noticias... y por la Historia, que en el transcurso de mi vida escolar me han puesto a investigar y yo investigo. Pero por política actual yo noto que es un tema de desinterés en los jóvenes actuales.

Esa distancia manifiesta y la ruptura evidenciada en las relaciones cognitivas de los informantes con la institucionalidad política, es un óbice significativo que reduce la posibilidades para el ejercicio de la ciudadanía activa (Magendzo, 2004), como ellos mismos lo denuncian, aumentando la brecha constituida de marginalidad política, lo cual se relaciona estrechamente con la problemática de

violencia, guerra interna y delincuencia (Gómez, et al., 2009), de la cual hace parte la corrupción política con notoriedad en Colombia.

De los hallazgos es posible interpretar también que el Colegio no es percibido en este aspecto más que como una institución proveedora de información política, pero que se desconoce su carácter de institución política, independizando las necesidades formativas de los requerimientos sociales y pensando la educación sólo como dispositivo de saber y no como dispositivo de poder (Mejía, 2011).

Posibilidades para nuevos textos sobre instituciones políticas desde el área cognitiva

Dentro de las manifestaciones conativas a las que recurrieron los informantes a partir de las comprensiones e interpretaciones que hicieron de sus aprendizajes en relación con las instituciones políticas en las prácticas pedagógicas, se halló que con insistencia se expresa la necesidad de clarificar e intencionalizar la Educación Política desde los primeros hasta los últimos grados escolares: “si alcanzamos a formar proceso desde Primaria hasta Once con formación política, cívica, es decir, una formación ciudadana, vamos a tener ciudadanos muy, muy preparados para enfrentar una sociedad de cambio”. Pero no sólo una Educación Política centrada en lo cognitivo, sino apoyada en lo experiencial: “A los representantes de cada grado hay que darles como mayor responsabilidad”, lo cual muestra evidente creencia en las posibilidades de la institucionalidad y de la práctica, que finalmente es la que juzga, siempre y cuando esté teóricamente iluminada (Freire, 1998).

A la par con estudios que ahonden en las instituciones provenientes de las ramas del poder público, debe darse la posibilidad de estudiar el problema político del acto educativo y de abordar al Colegio como institución política.

2.3 Derechos Humanos

Los derechos humanos vistos en relación con lo normativo

Una de las tareas de la educación es formar “en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos” (M.E.N., 1994 § 5), lo que se comprende en términos de Castillo (2003) como “brindar formación con espíritu ciudadano” (p.10). Así, en cuanto se considera a la Escuela elemento articulador que posibilita dicho

espíritu, se indagó por las representaciones sociales de los informantes acerca de este dominio.

En los discursos obtenidos, los informantes manejan discursos académicos básicos al respecto:

Lo primero que se me viene a la mente es que después de la Revolución Francesa se crearon los derechos humanos y que llegaron aquí a Colombia, en el tiempo de las revoluciones en Colombia, gracias a Antonio Nariño, que los tradujo del francés al español y por eso estuvo amedrentado por los españoles. Los derechos humanos... ahorita la institución que más los defiende es la ONU; está pendiente de que se cumplan.

Y esas perspectivas de los derechos humanos como asuntos de normatividad, se reflejan también en algunos discursos, donde se enuncia que “en el Colegio se les da bastante importancia porque el que va en contra de los derechos humanos, el que afecta los derechos de otra persona siempre es sancionado”. Aún más, se entiende que la Institución «traduce» ese discurso a través del Manual de Convivencia: “Pues... en lo que... yo me he dado cuenta, los Derechos Humanos se tocan es... en cada principio de año cuando nos practican una semana de saber cuáles son los deberes del estudiante Salesiano y los derechos que tiene”. Restringir así la concepción sobre derechos humanos al plano legalista, en la concepción de Amartya Sen, llama a equívocos en tanto que las demandas éticas que los originan y constituyen, superan los planos legales desde los que se regulan para su aplicación (Riveros, López, Quintero, & Salazar, 2010).

Con criticidad, algunos informantes también enuncian cómo los derechos humanos son otro discurso aprovechado por ciertos poderes para poner las leyes a su favor: “Los derechos humanos son utilizados por algunos abogados para chantajear al juzgado; una persona que cometió una violencia muy grande tiene un abogado que está pilas de los derechos humanos y de que Colombia los apoye. Entonces los utiliza para que esta persona no acceda al castigo que le pongan”. Es una lectura en la misma línea de Ávila (2007), quien desde Foucault plantea que la ley se entiende como procedimiento que permite, tolera o inventa ilegalismos como privilegios de clase, mientras prohíbe, aísla y define otros ilegalismos como medio de dominación.

Derechos humanos y subjetividad política

En contraste con estos relatos académicos de los informantes, que además sostienen que “en el Colegio nos dicen los derechos y cómo y qué debemos hacer

cuando se infringen estos derechos”, están quienes expresan recurrentemente la crítica del vacío formativo con respecto a este dominio, ya que al preguntarles qué se aprende sobre derechos humanos en las prácticas pedagógicas a las que asisten, contestan: “No mucho, pues hemos estado viéndolos desde hace algún tiempo, pero no... que hayamos profundizado, en Ciencias Políticas, en las demás no”. Los educadores y las educadoras ofrecen una versión coincidente, desde la que evidencian la intencionalidad no explícita con la que se forma con respecto a este tópico:

_De manera indirecta, todo el tiempo lo hago, con el respeto a la diferencia, a la diversidad... eso para mí es fundamental en todas las clases y en cualquier actividad; poder aceptar trabajar con otra persona, no con los mismos amigos de siempre, no... entonces para mí, yo creo que de manera indirecta sí trabajo mucho lo de los derechos humanos.

A su vez, mientras algunos estudios consideran que no existe un interés marcado de los estudiantes por conocer sus derechos y que éstos no se concretan en la práctica pedagógica (García, Betancur, & Arango, 2011), así como que no se sienten sujetos de derecho (Galindo y Acosta, en Alvarado & Vommaro, 2010), esta investigación halló que los informantes coinciden en sostener que los estudiantes sí se consideran sujetos de derechos y esto se colige en tanto afirman que: “Es con lo que uno nace, es lo único que nadie nos podría arrebatarse”, y que “los derechos humanos son todo lo que tenemos como a nuestro favor, de que si nos faltan con alguna cosa, nosotros podemos acudir a ellos, o sea, siempre están ahí presentes para nosotros”. Esta perspectiva coincide con la Constitución Política colombiana de 1991, en la cual los ciudadanos se reconocen como sujetos de derechos (Alvarado & Carreño, 2007).

Aunque los informantes abren lugar a la crítica de esta asunción como sujetos de derechos, desde Mejía (2006) se interpreta que se está aludiendo a la primera generación de derechos humanos, a los individuales también llamados negativos pero que aluden a la limitación del poder estatal que pueda coartar la felicidad individual, como cuando expresan que

_Los jóvenes de hoy en día tienden a aprenderse los derechos con los cuales puedan pelear, derechos revolucionarios; por lo menos, «no... yo tengo derecho a expresarme; tengo derecho a vestirme como yo quiera; el derecho de tener el pelo como yo quiera... eh, yo puedo creer en lo que yo quiera; si no quiero creer en Dios, no creo en él»; pero, son conceptos básicos.

En esta misma línea complementan algunos estudiantes:

Pues, a mí me parece que los derechos humanos es un tema muy importante que lo deberíamos conocer cada ciudadano para poder conocer qué derechos están permitidos tener y para poder defenderse en una situación en la que tal vez se le ha discriminado o algo; pueda conocer a qué derechos puede remitirse.

Esta toma de posición frente a los derechos humanos es considerada un referente para fortalecer el potencial político, en la concepción de Alvarado et al. (2008).

Derechos humanos como plataforma para el pluralismo y la inclusión

Por otra parte, de manera afortunada los informantes consideran que el discurso de los derechos humanos favorece el pluralismo: “Nos dejan elegir al que nos represente; eh, aceptan a todas las personas sin distinción de credo, raza, nacionalidad; eh, nos llaman por nuestro propio nombre, no por apodos; los profesores respetan mucho eso”. Es interesante notar cómo, en coincidencia con Cullen (2004) se aprecia que el metarrelato de los derechos humanos, al convertirse en un enunciado univocista estructurado sobre mínimos y máximos universales, posibilita la acogida de posiciones y situaciones divergentes e incluso contradictorias en lo social.

En este mismo sentido se reconoce que desde la perspectiva de los derechos humanos el Colegio ha realizado adaptaciones para incluir con eficacia en sus prácticas pedagógicas, a niños con necesidades educativas especiales: “Por lo menos de los niños que hay en Primaria, hay uno que está en silla de ruedas y todo eso, ahí se evidencia el respeto a los derechos humanos”.

Los derechos humanos en el ambiente de las prácticas pedagógicas

Martínez et al. (2009) hallan en los derechos humanos un componente clave de los estudios para la paz, desde el que se puede pensar la realidad, los ambientes y contextos de la educación en que se forman los ciudadanos.

Por eso es de relieves el hecho de que en sus enunciados sobre los derechos humanos, los informantes aprovechen para hacer una lectura crítica sobre cómo ese discurso se asume en el ambiente cotidiano de las prácticas pedagógicas. Al respecto, se ha asumido que en dichas prácticas “es intolerable el hecho de que ellos se ofendan entre sí, que no respeten la diferencia, o sea, cosas que sí... eh, que de alguna manera pues dañan el ambiente de un salón de clases”. Sin embargo, también se interpreta que ha habido éxito en los mínimos que identifican las prácticas pedagógicas con los derechos humanos, en tanto se han posibilitado condiciones para la convivencia pacífica, como informan:

Yo me siento satisfecha porque por lo menos en lo que es el ambiente en el salón de clases, o sea, con el grupo en el que esté, los niveles de agresividad y de pronto de ofensa entre ellos y todo ese irrespeto al ser humano como tal, los niveles son mínimos; es muy rara vez que pase una cosa de que de pronto el otro se sienta agredido, no... se sienta mal emocionalmente, no sé... entonces, para mí sí es importante.

Trascendencia esperada de la educación en derechos humanos

Delgado et al. (2005) encuentran a los derechos humanos en los estudios sobre educación para el conocimiento social y político, como una dimensión básica en las acciones de Educación Política, lo que ayuda a imaginar la importancia de preguntar por la trascendencia de lo que en las prácticas pedagógicas se aprende sobre este aspecto.

En los discursos de los informantes se valora desde lo pragmático el saber que se ha compartido sobre derechos humanos en las clases: “Uno con la información que le dan puede llegar a decir, «no... por esto... y por esto y por esto, tiene que ser un derecho humano»”.

Desde otros discursos se expresa a manera de reflexión, la necesidad de superar la visión temática de los derechos humanos para darles un carácter más práctico y cotidiano, en tanto tiene implicaciones sobre la formación personal misma: “El aprendizaje de los derechos humanos pienso que no es sencillamente algo que aprender en una clase, sino es en la rutina diaria y en todo lo que podamos ver, en especial, en el aprendizaje”. Y continúan:

(...) así como son los derechos humanos, es tanto afuera del Colegio, en la casa, como en cualquier otro País, también se puede hacer porque eso viene más que todo es como en la integridad de la persona, lo ayuda a uno a formar para ser cada día mejor persona.

Estas expresiones, que pueden considerarse sin lugar a dudas emancipadoras, están llenas de muchas posibilidades en tanto se encuentran y se concatenan con los discursos de los nuevos movimientos sociales (Henaó & Pinilla, 2009) que buscan la reparación de las víctimas y la educación como acción preventiva de acciones violatorias de los derechos humanos.

Posibilidades para nuevos textos sobre derechos humanos

En general, los discursos conativos de los informantes develan rechazo por las posiciones amarillistas frente a los derechos humanos y proponen hacer una mirada alternativa que se fije en las posibilidades y los aciertos en este sentido:

... Pues yo diría es, que mostremos más, como más enfoque en que el ser humano no es tan conflictivo ni que siempre tiene decadencias, sino al contrario, el ser humano es positivo, es fuerte y siempre tiene una mentalidad para hacer el bien a los demás.

Se hace también una propuesta que busca reivindicar la subjetividad necesaria como punto de partida para cualquier proceso educativo en derechos humanos:

(...) desde Primero a Once, trabajar esa misma actividad, un proyecto desde Primero a Once, que vean la importancia de los derechos humanos desde el hombre, ¿para qué?, para que así, los estudiantes empiecen a valorarse ellos, empiecen a valorar su vida y por ende, la vida de los demás; así ya vamos a llegar después, sabiendo que el otro es importante, que yo soy importante, que todos somos importantes y nos podemos valorar; esta sería como una propuesta que yo tengo para valorar derechos humanos.

2.4 Deberes ciudadanos

Aprendizaje sobre deberes ciudadanos desde el ambiente del Colegio

Desde la lectura de la Constitución Política de Colombia que hace Castillo (2003) en el artículo 95, que habla sobre los deberes y obligaciones de los nacionales, interpreta que un componente estratégico importante es vincular la formación ciudadana a los procesos educativos, en tanto que hace ver la necesidad de ejercer una ciudadanía activa y de asumir responsabilidades para fomentar la vida con calidad. Allí expresa énfasis en deberes ciudadanos que deben ser estimulados por la Escuela, tales como

(...) la promoción de una conversación social confiada, el fomento de la amistad y la solidaridad natural, el cultivo del sentimiento de pertenencia al mismo País, la asunción de las responsabilidades personales, la capacidad para evaluar políticas públicas y el compromiso por participar en el gobierno de la ciudad (p. 11).

En este sentido, entre los hallazgos de esta investigación se cuentan enunciados que identifican el discurso de los deberes ciudadanos con el discurso formativo del Colegio, como por ejemplo:

“Es claro que en cierta parte, el lema de la institución es formar «Buenos Cristianos y Honestos Ciudadanos». En la parte de honestos ciudadanos tiene mucho que ver, porque es lo honesto que podemos ser en la vida, lo honesto que podemos ser en la sociedad, cumpliendo los deberes y llegándolos a conocer y tratar de seguirlos, si se puede decir, al pie de la letra o tratar de seguirlos de la mejor manera.

Así, algunos de los informantes sostienen con convicción que el Colegio forma personas para el cumplimiento de deberes ciudadanos: “Sí, claro, aquí se forma para cumplir deberes ciudadanos... es un sí rotundo”. Se concibe que esto ocurre de modo subrepticio:

“En el Colegio se les da importancia en no dejar la basura en el descanso, fuera de la basura. Pues acá no nos hablan sobre deberes ciudadanos, pero las personas toman actitudes que uno nota y pues las toma para uno ser un buen ciudadano y pues lo que a uno le parezca incorrecto, pues no lo hace. La formación es implícita.

Pero también tal formación ocurre muchas veces por experiencias de la vida extraescolar y se aprovecha para hacer juicios de valor sobre esas acciones, durante las prácticas pedagógicas, como explica una educadora: “(...) entonces partiendo de situaciones reales, partiendo de experiencias propias de los muchachos, pues se trata de abordar esas temáticas, esos deberes, o sea, cómo ellos cumplen sus deberes ciudadanos (...)”.

Algunos informantes denuncian la insuficiencia de la formación en y para los deberes ciudadanos: “Pues el tema de deberes de un ciudadano, no es que tenga mucha profundización en el Colegio”, “(...) siento que estamos fallando en varias cositas para que fuera una formación completa”. E incluso se puede sostener que se está connotando cierta indiferencia por este tipo de formación: “Estamos dejando como de lado esa parte de formación ciudadana, de todo lo que tiene que ver con formación ciudadana y me refiero ciudadanos, me refiero a política, democracia, cultura...”.

Deberes ciudadanos, subjetividad y alteridad

Es interesante haber hallado que los informantes hacen lectura del discurso sobre los deberes ciudadanos desde la posibilidad de construcción de subjetividad: “El Colegio me ha ayudado en lo que tiene que ver con la responsabilidad, el respeto hacia otras personas, el saber ser persona, en que todo tiene solución y tiene

su alineación, no todo se puede hacer como uno quiere”. Entienden pues, con Riveros et al. (2010), que los deberes corresponden a los derechos propios pero también a los derechos de los demás.

Y se vuelve recurrente que se precisen los deberes ciudadanos como posibilidades de construcción de subjetividad, en tanto sostienen que:

Los deberes ciudadanos, pues como bien lo sabemos, serían respetar las intenciones que tiene el otro hacia vivir su vida, o sea, para mí, qué son los deberes ciudadanos: lo que nosotros debemos hacer para no afectar al otro, los deberes que debemos conocer para salir a la vida, salir a la rutina ciudadana y tratar de en lo posible, actuar personalmente y por sí solo sin tratar de ocasionar disturbios, sin tratar de ocasionar peleas, de ahí lo mucho que tiene que ver la educación en los deberes humanos.

Esta consideración de lo moral en cuanto sentido del otro y cuidado de ciertos elementos en las relaciones interpersonales, connota “sentimientos que muestran cómo las relaciones interpersonales se enmarcan en medio de intereses que devienen deberes” (Riveros et al., 2010), situación que permite colegir que desde tales enunciados se construye un imaginario sobre deberes civiles con base en el reconocimiento de la alteridad, de su subjetividad y de su dignidad que lo constituye como sujeto de derechos y deberes, en coincidencia con un estudio sobre la responsabilidad moral y política desde la mirada juvenil (Echavarría, Restrepo, Callejas, Mejía, & Alzate, 2009), donde se encontró que los jóvenes

reconocen la existencia de un marco institucional de derechos y de unos principios de humanidad que justifican los deberes morales y las acciones ciudadanas de mantenimiento de la democracia sobre la base de la igualdad, el reconocimiento, la equidad y el respeto (p. 1455).

Aquí los hallazgos de la presente investigación se distancian de los de García et al. (2011), donde se encontró que desde la institucionalidad, de la cual en este trabajo se considera que hacen parte integral también los estudiantes, “el otro no es sujeto de derechos sino de deberes” (p. 47).

Deberes ciudadanos como mecanismos de participación

Heno y Pinilla (2009) sostienen que “la actividad participativa es el medio por el cual los individuos pueden habituarse a cumplir con los deberes de la ciudadanía” (p. 1413), como respuesta a la apatía de los ciudadanos y a las necesidades de descentralización del poder para la democratización.

Por ello, aunque aparece como un enunciado no recurrente, sí es significativo haber hallado un discurso que refiere como principales deberes ciudadanos promovidos desde las prácticas pedagógicas, los siguientes: “Principalmente, participar en las votaciones, cuidar el medio ambiente, ser respetuoso con las demás personas, cuidar los lugares que son como de nosotros, de nuestra ciudad y fomentar esto”. Estas, son referencias propias de una Escuela donde se ha planteado el problema de la democracia, lo que conduce a ocuparse de elementos conflictivos propios de la sociedad hodierna, tales como los deberes sociales (Mejía, 2006).

Posibilidades para nuevos textos sobre deberes ciudadanos

Los informantes plantearon algunos discursos emergentes en los que relacionan el cumplimiento de los deberes ciudadanos con el desarrollo humano, en tanto ven que pueden ser utilizados como cierta unidad de medida para la politicidad a escala personal:

“Son los únicos que nos pueden decir qué tipo de personas somos. Si los cumplimos nos consideramos un buen ciudadano y por tanto una buena persona; porque el que no es un buen ciudadano nunca podrá ser una buena persona, como el que baja el vidrio y bota la basura a la calle, el que las deja acá en el recreo, el que mata, el que roba, nunca podrá ser considerado una buena persona”.

Eso constituye una aseveración que reta a la curiosidad epistemológica de la que hablaba Freire (1998) e invita a la exploración investigativa sobre el campo de la presunta relación entre el desarrollo humano personal y el desempeño civil, sobre la influencia del primero sobre el segundo y viceversa, para revisar lo que la informante nos plantea y que se ofrecería en este caso como hipótesis para un nuevo trabajo investigativo. En otros términos, aparece ante los ojos del investigador la posibilidad de cuestionar los hallazgos de Gómez (2005) en los que sostiene que desde la psicología política se ha demostrado que no es esperable correlación entre el desarrollo moral (que en la versión de la informante puede reconstruirse en el imaginario de «buena persona») y la conciencia política (propia del «buen ciudadano», en el imaginario de la informante), como se mencionó también en el horizonte teórico de este trabajo.

Es más, en términos del autor últimamente citado, la informante estaría denunciando prácticas de «privatización y patrimonialización» de lo público, lo que orientaría a otro posible ejercicio investigativo posterior en el que desde la investigación acción participativa se facilitara el trabajo de «autorreferencialidad cívica» mediante el cual el sujeto “evalúa y automonitorea la congruencia de sus acciones públicas o sociales, teniendo como referencia los dos grandes componentes de la ética democrática: la convicción y la responsabilidad” (pp. 81-82).

En este mismo sentido, en algunos discursos aparece la exigencia de reparación como estrategia remedial ante el incumplimiento de deberes ciudadanos, aprendida en las diversas prácticas pedagógicas, como proponen los informantes: “a las personas que infringen estos deberes hay que ponerlos a hacer trabajos al respecto con esto, campañas con carteleras, exposiciones... con respecto a los deberes”. Lo anterior sintoniza con los hallazgos de algunos estudios ya citados (Litichever & Núñez, 2005; Echavarría et al., 2009) en los que se determinó la reparación como exigible en tanto que es responsabilidad escolarmente asignada a los estudiantes y que se convierte en propensión de los mismos ante sentimientos de culpa y vergüenza.

Complementariamente, desde los informantes se propone realizar lecturas de la realidad desde diversos ángulos, a través de experiencias de contacto con algunas instituciones y espacios públicos, con el fin de que se configuren imaginarios alternativos sobre los deberes ciudadanos:

_ Hemos pensado seguir, que las salidas con los jóvenes no sea una vez al semestre sino que sea continuo para que haya la vivencia, salidas al centro comercial, salidas a una biblioteca, a otras instituciones educativas donde ellos puedan compartir y dejar de su experiencia de vida.

Es en esos espacios extraescolares donde también puede ocurrir la descentración ciudadana, según la cual el sujeto “autorregula sus actitudes frente a lo público, teniendo como referencia la producción de significados que ha desarrollado en su comunidad de práctica” (Gómez, 2005, p. 83).

2.5 Diversidad cultural

En la concepción de Magendzo (2004) la diversidad aparece como un constitutivo característico del mundo latinoamericano que se ha querido invisibilizar, atentando contra este “componente central de la democracia, de la ciudadanía y de los derechos humanos” (p. 104).

Este dominio se abordó desde la perspectiva que la Escuela es una microsociedad en la que a través de cada sujeto y colectivos, se da cita la heterogeneidad, que constituye un imperativo ontológico de los actores escolares, como lo afirman García et al. (2011) en los hallazgos de su investigación, desde los que sostienen que “la Escuela sigue siendo esa plaza cambiante, transformadora y responsable de la educación y formación de los distintos, heterogéneos y futuros ciudadanos” (p. 38).

Entre comprensiones simples y complejas sobre diversidad cultural

Algunos informantes lograron expresar algunas representaciones sobre diversidad cultural, al ser interrogados sobre qué se aprendía al respecto en las prácticas pedagógicas, citando el significado hegemónico (Zuleta, 1985) de las dos palabras que componen el término: “Gente de diferentes culturas, que viene por ejemplo de diferentes Países o con diferentes... este, no sé... rituales...”.

Otras perspectivas, también recurrentes, manifiestan un abordaje del tópico diversidad cultural desde la complejidad (Morin, 2004), en el entendido que no se trata de un tema escolar o de folclorizar lo diferente: “Hay muchísimas culturas y no depende sólo del color de la piel sino de la manera como abordan ellos la vida y cómo ellos... este... asumen retos que le da la sociedad y la actualidad y los avances tecnológicos”.

Desde allí se entrevé la densidad del dominio en cuestión y se reconoce la diferencia como valor positivo, así como se manifiesta la necesidad de un abordaje holístico del problema para entender por qué los demás no les resultan uniformes, como se puede ver en el siguiente enunciado:

(...) primero, tenemos que reconocer la diferencia; todos somos completamente diferentes y esa diferencia radica en el contexto en el que nos desarrollamos, por lo menos en la ciudad en la que crecimos, en la educación que hemos recibido, tanto familiar como escolar, o sea, la diversidad cultural abarca muchísimas cosas.

Esta mirada a la diversidad como algo complejo y positivo, prepara el terreno para descubrir lo que en un estudio sobre la relación entre la Escuela y lo público, presentaron como hallazgo: “la existencia propia se enriquece cuando se puede compartir en la diversidad de géneros, de gustos, de procedencias o de formas de economía” (Monroy, 2006, p. 59)

Algunos ejemplos de diversidad cultural

En los discursos hallados hay imaginarios que manifiestan apropiación de ciertos enunciados sobre diversidad cultural, los cuales pueden no haberse aprendido desde las prácticas pedagógicas pero hacen parte de las representaciones sociales de sus actores:

_Eh, culturas diversas en las religiones... la gente que es por lo menos emo, Korn; en las subculturas. Las subculturas, son grupos sociales, mayormente de jóvenes, que se forman porque tienen una ideología y una filosofía base, que respetan sus propias creencias y tienen sus propias formas de proceder en la sociedad. Pues, a veces también pueden estar formadas simplemente por gustos, como son los

otakus; o muchas veces por su filosofía y gustos, como es los punks, los roqueros. Otakus son las personas que tienen una atracción especial por las cosas asiáticas: el manga, el anime, la música asiática.

Este tipo de tendencia a la asociación “simplemente por gustos” o por “atracción especial”, que según el estudiante informante son asumidas en el entorno cercano de algunos de sus compañeros o amigos de sectores próximos a su residencia, son vistos desde Henao & Pinilla (2009) como “muestra de esa tendencia a la localización y a la búsqueda de inclusión y pertenencia” (p.1430) en medio de la búsqueda de vínculos y de diferenciación ante el reto de la globalización y la multiculturalidad.

Los enunciados acompañaron las definiciones de expresiones que manifiestan la posición personal al respecto en las prácticas pedagógicas, como lo afirma el relato de una educadora:

Yo lo veo como las diversas culturas que tienen los jóvenes hoy en día, pero yo soy muy respetuosa en ese sentido porque el muchacho póngase la camisa que se ponga, tenga el corte de cabello que tenga, el dentro de sí tiene algo bueno.

Esta actitud progresista coincide con la propuesta de Freire (1998) en un opúsculo suyo dedicado a la formación de educadores, donde considera que “El reconocer la existencia de las herencias culturales debe implicar el respeto hacia ellas” (p.106). Tal aprendizaje resulta claro también en el imaginario de los estudiantes al respecto, como se describe: “El Colegio nos ha enseñado a convivir con personas de diversas culturas y pues a respetar si ellos no piensan, actúan y visten de la misma manera que nosotros, pues... mantener una actitud de respeto hacia esas personas”.

Falencias y presencias sobre la diversidad cultural en las prácticas pedagógicas

Son recurrentes los enunciados en los cuales se afirma la ausencia de la educación para la diversidad cultural, por lo menos como asunto temático, en discordancia con otras apreciaciones, como informan los estudiantes: “Los profesores de sociales son los que más se centran en esas cosas, pero eso de sexto a noveno porque ahorita en décimo ya dejamos ese tema aparte. Ahorita vemos es economía”. Y complementan: “No se toca el tema en otras clases”.

Otros enunciados más a favor de la afirmación de la presencia de la educación sobre diversidad cultural en las prácticas pedagógicas manifiestan percibir en

general un clima de respeto, pero no por eso dejan de resaltar casos que llaman al escepticismo, como por ejemplo:

_Los profesores respetan mucho, pero hay unos, que por ejemplo, eh, una persona dice que es de otra religión, o que no tiene fe, que es ateo, entonces hay profesores que eso se asustan, y como que «huy no espere, conviértase»; intentan convertirlo y pues a mí no me parece eso; si una persona ya tomó la decisión, no hay por qué hacer que se quiera convertir en otra cosa que no quiere ser.

La estudiante que refiere lo anterior denuncia la intolerancia que incluso en ambientes educativos se puede vivir y de la cual se quejaba también Freire (1998, p. 107) al criticar en las culturas regionales una “fuerte tendencia nuestra a afirmar que lo diferente de nosotros es inferior” y que puede ignorarse o irrespetarse. Una cosa es discutir sobre las ideas y las creencias, otra cosa es pretender la “conversión” o el vencimiento de las opciones del otro o de la otra, en una sociedad donde se ha mandado a recoger el monoteísmo cultural para abrir paso al pluriculturalismo, pues nos descubrimos ontológicamente como culturas híbridas.

En contraste, otras voces también de informantes perciben que el asunto es más de diálogos y de consensos, fruto de una «paideia agonista» al decir de Jairo Gómez (2005), en la que se aprende a «aprender de» y a «enseñar a» quienes son diferentes:

_Pues, aquí en el Colegio sí nos han enseñado algunas cosas de cultura; saber cómo sobrellevarla, de saber que todas las personas piensan o hacen cosas diferentes a lo que uno hace, porque cada persona no es lo mismo, o sea, tienen diferentes culturas, tienen diferentes cosas que nos pueden enseñar y nosotros enseñarles a ellos.

Incluso se devela educación en una perspectiva más ecuménica frente al delicado tema de la religiosidad, tan álgido en el colegio católico en que se desarrolló la investigación: “El Colegio me enseña a afrontar, sí... a concientizar y tener un punto de vista de respeto hacia las demás creencias”.

También lejos de los fanatismos y en coincidencia con los hallazgos de Echavarría et al. (2009, p.1454) donde se afirma haber encontrado iniciativas tendientes a “fortalecer la institucionalidad hasta el reconocimiento de la diversidad de los sujetos”, afirma una educadora del ámbito de Pastoral y Desarrollo Humano:

_De todas maneras yo no me centro solo en lo religioso sino en lo cotidiano, en el diario vivir, haciéndoles ver que Jesús fue una persona abierta a todos, fue libre frente al poder político, frente al poder religioso, no estuvo atado a nada.

En una de las entrevistas individuales una estudiante citó como ejemplo de acercamiento a la diversidad cultural, la experiencia significativa de los

intercambios culturales que desde el Colegio se han establecido con las excursiones de aprendizaje de inglés en Canadá. Gómez-Esteban (2009) comenta al respecto, que es justamente esta comunicación intercultural la que facilita la tarea de enfatizar la diversidad histórica y cultural de los estudiantes, el reconocimiento de la alteridad y sus derechos, así como de los sentidos de vida distintos y alternativos. Eso mismo detectan los estudiantes cuando sostienen que se pueden apreciar también acercamientos a la diversidad cultural cuando desde los estudios de lenguaje abordan la diversidad literaria u otros tópicos relacionados: “(...) yo creo que ahí en esas enseñanzas que los profesores nos dan a nosotros, uno tiene como los parámetros para saber hasta dónde hablar con esas personas de otros Países y las culturas que ellos tienen también al respetarlas”.

Posibilidades para nuevos textos sobre diversidad cultural

Las propuestas de los informantes para optimizar la educación cognitiva con respecto a la diversidad cultural, giran en torno al reconocimiento de su necesidad radical para las prácticas pedagógicas en tanto que, por ejemplo, como afirma una educadora: “nos encontramos con cuarenta estilos de vida totalmente diferentes y pues eso, uno tiene que estar como expuesto a aceptar la diferencia de los muchachos”. En este mismo sentido los estudiantes se pronuncian proponiendo clases especializadas sobre el dominio o algunos otros espacios y tiempos donde pueda profundizarse más sobre diversidad cultural.

Otras apuestas trascienden la práctica pedagógica entendida como clase y van por la transformación de lo curricular:

_Desde ahí, sabiendo que todo es un proceso, yo quisiera que se organizara nuevamente el currículo (...) hacia eso que usted nos está preguntando; hacía qué, hacía la formación ciudadana, para formar ciudadanos competentes, sí; es decir, que sea integral en esa educación media.

Al respecto, ya Gómez et al. (2009) en su potente análisis de la educación media en Colombia, expresaba su preocupación porque en este nivel el afán por mejorar las oportunidades de acceso al mercado laboral hacía descuidar la necesidad de los estudiantes de tener alto conocimiento sobre la sociedad, la cultura y la política. Este es un asunto que no resulta trivial para las prácticas pedagógicas en la educación media de un Colegio ubicado en zona fronteriza internacional.

Tal vez en el contexto educativo, como revelan los hallazgos, el centro de atención no deba estar en verificar si se consideran o no las diversas culturas como equivalentes, sino en “cómo la cultura dominante, como forma de poder y control, media entre ella y otras culturas secundarias” (Giroux, 2004, p. 249).

Capítulo 3

Fomento de las actitudes orientadas al ejercicio de la ciudadanía

En este apartado se da cuenta de los hallazgos que permitieron lograr el cumplimiento del objetivo de caracterizar los discursos en que la comunidad de práctica manifiesta cómo se promueven el respeto, la gestión del conflicto, el compromiso social y el espíritu solidario, así como el juicio crítico en orden a configurar una Educación Política que les permita ejercer una ciudadanía activa.

3.1 Respeto por sí mismo y por los demás

El respeto, entre el temor y la violencia

Son sumamente recurrentes los discursos en los cuales los estudiantes, al diagnosticar la crisis del respeto que se da en las prácticas pedagógicas, reconocen considerar la violencia como un mecanismo eficiente para posibilitar el respeto en su cotidianidad y particularmente cuando hay carencias de la figura de autoridad: “yo creo que por más que uno sea una persona que no molesta y siempre lo están

molestando a uno, creo que uno tiene que hacerse respetar, uno tiene que aprender a pelear y no mendigar respeto”.

La violencia, naturalmente, engendra temor: “(...) si fuera un compañero grande, o alguien que apenas lo molesten, él se defiende o de pronto actúa con violencia, entonces lo respetan porque saben que si se meten con él, él va de pronto a responder con violencia”. De ahí que tal vez lo que se genere cuando ésta se anuncia o se ejerce sobre el otro, no es una educación en y para el respeto sino en el miedo ante la posibilidad de ser agredido: “La verdad, para mí no se cumple; en un salón de clase es más que todo para mí como el miedo que le tengan a otra persona”.

En algunos relatos, los estudiantes manifiestan que conocen otros mecanismos para ganar respeto. No obstante, al primer aviso de fracaso de esos mecanismos, se recurrirá al uso de la fuerza violenta para presuntamente ejercer así el derecho a ser respetados: “(...) primero debería ser una violencia verbal... «mire, hermano, si yo estoy quieto, yo a usted le voy a pegar, porque yo no quiero que me moleste más» y si sigue molestando, ahí sí, violencia física”. Hay aquí una firme evidencia discursiva de las raíces que el terrorismo ha logrado perpetrar incluso en la Escuela.

Ciertamente que ante imaginarios de validez de la violencia como posibilitadora del respeto, queda en cuestión cualquier alternativa no violenta que desde las prácticas pedagógicas se haya ofrecido para vivir la experiencia de respetar y ser respetados: “siempre va a ser el hablado la mejor forma de resolver los problemas, pero si así no se puede ¡qué le vamos a hacer!”. Y aún sostienen con mayor vehemencia y convencimiento: “(...) alguien debería de corregirlos y enseñarles cómo es que son las vainas y enseñarles a respetar. ¿Cómo?... peleando... peleando y no mendigar respeto”. Al parecer, se revelan convicciones dogmáticas que desafían más aún la labor educativa en las prácticas pedagógicas, lo que suscita el interrogante de ¿cómo educar-se en el respeto y para superar la cultura terrorista, con quien al parecer ya sabe “cómo es que son las vainas” y asume como potente imaginario que la carta bajo la manga es la violencia?

Aquí no se puede pretender juzgar las representaciones sociales de los estudiantes como hechos aislados, perversión de las opciones personales, desviaciones psicológicas o imitación de estrategias terroristas por la influencia mediática. Aquí cabría hablar de un ambiente, un estilo de vida y una herencia cultural en una patria acostumbrada a que se cuente solo la historia de los vencedores, quienes conquistaron estas tierras por la fuerza de la violencia y la opresión y se reivindicaron cuando volvieron a empuñar la espada y a derramar la sangre del prójimo en aras de conquistar unas independencias. Estas perogrulladas que fueron inoculando al opresor dentro de los oprimidos (Freire, 2005), quienes

tendrían por misión aprovechar cualquier coyuntura para invertir los roles y desquitarse de sus enemigos, los cuales no dejarían otra opción que la violencia, generaron un ecosistema sociopolítico en el que “la vulnerabilidad material y social se ha naturalizado y normalizado al punto de asumirmos como eternos y consuetudinarios sobrevivientes de la violencia” (Gómez-Esteban, 2009, p. 227), lo que podría ayudarnos a entender mejor las posiciones de los estudiantes y su deforme apreciación sobre el respeto.

Sin embargo, se hallaron discursos de resistencia que desde lo empírico rechazan la violencia y la deslegitiman como mecanismo válido para alcanzar el respeto, dada su inutilidad final:

_Pues yo opino que la violencia no es un buen medio porque si a mí alguien viene y me molesta y yo le pego... pues, después entonces esa persona va a querer tomar venganza tal vez por... motivada por la rabia que le causó que yo lo agrediera y después puede venir él a hacer lo mismo o con otra persona.

Esos enunciados afortunados parecen haber develado la lógica infame de la violencia, que no puede producir otra cosa que a ella misma. Se comprende que en aras del respeto, cuando el uso de la fuerza que vulnera se implementa, se logra sólo una interminable cadena de irrespeto; se entiende que cuando se vulnera a quienes vulneran, lo único que se logra es convertirse en lo que más indigna: en el otro que vulnera, en otro irrespetuoso igual.

En correspondencia, se apela a la normativa y a su seguimiento en el conducto regular para garantizar o para reivindicar el derecho al respeto como estrategia que puede funcionar dentro y fuera de las prácticas pedagógicas: “Y así, lo mismo afuera de una institución, cuando alguien tenga algún problema yo puedo hablar con esa persona y si no mirar qué procedimiento legal se puede hacer o algo, pero la violencia no es el medio correcto”. Otros ven en las autoridades una mediación para reivindicar el derecho a ser respetados y el deber de respetar:

_Yo digo que siempre en cualquier lugar va a haber como autoridad o algo que se encargue de esas cosas; digamos, en una institución hay un conducto regular; si pasa algo, si alguien me está molestando, yo puedo ir y hablar con el profesor; si él no hace nada, después con el Coordinador y si no, con el Rector.

Respeto como práctica asumida con heteronomía

Es esperable que sean los mismos estudiantes quienes logren arbitrar con autonomía las interacciones consigo mismos, con los demás y con el contexto en

que se desarrollan, no por determinación de una autoridad foránea, sino porque se tiene la capacidad de reconocer legítimamente al otro, como lo estipula un proyecto denominado Jóvenes Constructores de Paz, referenciado por Alvarado et al. (2008).

Con la investigación se halló justamente lo contrario. Al parecer, la promoción de actitudes como el respeto, tan básicas para el ejercicio de la ciudadanía, está en manos de los educadores y las educadoras durante las prácticas pedagógicas:

_Más que todo, los que más promueven el respeto son los profesores, que nos llaman la atención cuando hacemos cosas indebidas o hablamos en clase o cuando incluso, nos metemos con otro compañero, molestamos o pegamos, o algo así... ellos son los que nos llaman la atención y los que nos piden que respetemos.

Este tipo de intervenciones, que igual deben hacerse para garantizar la convivencia escolar, de no trascender al cuestionamiento por la autonomía de los educandos y a la correspondiente implementación de acciones correctivas autogestionadas, generan actitudes heterónomas que se derrumban ante la menor ausencia de la autoridad y además no garantizan un respeto legítimo, sino concepciones egoístas, propias de la minoría de edad moral (Kant, 1783) que sólo pretenden lograr la evasión de la sanción. Así se relativiza el principio kantiano que aboga por una humanidad que considere al hombre como fin y nunca como medio (Kant, 2007), dejando de considerar que el respeto a la dignidad humana es “el criterio más importante en todo discernimiento moral” (Riveros, et al., 2010, p. 84).

Aun así, se descubre que en medio de esa heteronomía se intenta persuadir para el reconocimiento intencional del otro, en tanto los informantes reconocen que las actitudes de respeto “se promueven cuando los profesores nos exigen hacer silencio, respetar la palabra del compañero; sí, estar... estar atento a las clases prestándoles atención a ellos y respetarnos mutuamente, que sea un respeto mutuo”.

Respeto como acatamiento de la normativa y posibilitador de la convivencia

Entre los hallazgos es bastante recurrente encontrar que los discursos de los informantes abogan por justificar que la promoción de actitudes de respeto por sí mismos y por los demás en las prácticas pedagógicas, se da mediante el cumplimiento de las normas, que son las que van a regular y a posibilitar la convivencia, como explica una educadora:

(...) siempre miro que el estudiante está portando bien su uniforme, eso es una parte de respeto para él mismo y para con el grupo, esa es una de las cosas que yo recalco; teniendo en cuenta las normas que se deben tener para la clase, no estar comiendo, no estar masticando chicle, eso es lo que lleva a algo que llamamos la parte de la convivencia social que él debe tener en cuenta durante una clase académica (...).

En esa óptica se tiene claro que, en coincidencia con los hallazgos de Henao & Pinilla (2009), quienes encontraron que en varios colectivos juveniles entre los que se contaron varios informales, el respeto por el otro y la búsqueda del bien común fungen como principales principios normativos que intentan caracterizar sus vivencias cotidianas.

El problema de fondo se evidencia entonces, cuando la exigibilidad que le es indiscutiblemente inherente al respeto, es suplantada por la exigencia miope solo en virtud de la norma o del deber, en detrimento del legítimo descubrimiento del otro como fin en sí mismo, tal cual se comentaba en el apartado anterior. Ante esa posibilidad de promover actitudes de respeto únicamente fundamentados en la necesidad de cumplir con las normas para evitar su vulneración y la correspondiente punición, desde una posición resistente se comprende que “el respeto a la ley no se anula o debilita, sino que deriva de su legitimidad social” (Ariza, 2007, p. 159), lo que desvirtúa todo afán leguleyo en este contexto, propio de la democracia liberal, donde “ciudadano es aquel sujeto que acoge la ley y las decisiones estatales sin discutir las ni participar en su elaboración, a cambio de que el Estado le garantice sus intereses particulares mediante la concesión y respeto de los derechos y deberes civiles” (Ariza, 2007).

La crisis del respeto en las prácticas pedagógicas

Durante una entrevista con una educadora, ella sostenía haber observado que cuando acompañaba a los estudiantes fuera de la Institución para participar en actividades interinstitucionales, éstos se expresaban de manera más respetuosa que en las prácticas pedagógicas y trataba de explicar que eso ocurría en virtud de que en el Colegio “como están abiertamente, como se pueden expresar en su forma, ahí es donde se infringe lo del respeto”. Cabe entonces el cuestionamiento acerca de si dicho comportamiento esquizoide se origina por la falta de generación de competencias y hábitos de respeto o constituye, en el caso del comportamiento menos respetuoso en el Colegio, una reacción a la violencia simbólica que ejercen las prácticas pedagógicas “en tanto que imposición, por un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural” (Bourdieu & Passeron, 1996, p. 45).

Pero, por otra parte, desde la perspectiva de Castillo (2003) se estima que

Es labor de las instituciones educativas fomentar el reconocimiento, la vivencia y la aceptación de las diferencias entre los actores sociales, por las condiciones socioeconómicas en las cuales viven, conocer y ejercer los derechos y las responsabilidades, fomentar el diálogo y el debate, en un marco de libertad de pensamiento y de acción que posibilite la confrontación, en donde se construyan consensos y disensos, teniendo como base el respeto de la persona humana (p.12).

Así, puede decirse que los hallazgos revelan una crisis del respeto que se atribuye, entre otras causas, a las carencias de los ambientes hogareños donde “se pierde eso, el respeto hacia la otra persona, y esa parte es la que le ha tocado a los Colegios”.

En lo atinente a las vivencias durante las prácticas pedagógicas, la observación permitió documentar cómo “algunos estudiantes hablan mientras el educador o sus compañeros toman la palabra; ante eso, algunos estudiantes piden silencio con gestos o con ruidos, mientras que el educador algunas veces reconviene y otras deja que siga sucediendo”. Igualmente y en este sentido, se observó que

Ante la denuncia de un estudiante sobre la supuesta pérdida de uno de sus libros de texto, se interrumpe la clase para buscarlo; entre tanto, se aprovecha para hacer un recuento de todo lo que presuntamente se han robado del salón y que no ha sido recuperado. El profesor advierte que si no aparece el libro, todos deberán pagarlo.

Este tipo de actitudes vacilantes o muy formales frente a la promoción del respeto, da lugar a prácticas pedagógicas en las que según otra observación “se profieren insultos con groserías entre estudiantes (mientras) la docente continúa su clase ignorando a propósito la situación”, lo cual afecta directamente el alcance de un modelo de comunicación favorable para la paz (Martínez, Comins, & París, 2009).

Incluso desde la misma observación puede llamarse al engaño cuando intencionalmente tomando nota de las vivencias del respeto en una práctica pedagógica, se apunta: “Se observa que cuando algunos estudiantes intervienen en clase para hacer aportes argumentados y propios, los demás atienden en actitud de silencio”. Esto no resulta más que una forma de sumisión o una carencia de herramientas para asumir una actitud alternativa y divergente, en tanto que según el estudio de Monroy (2006) el respeto se puede confundir con el silencio, dado que en algunas respuestas se intuyeron falencias en la capacidad argumentativa de los interlocutores mientras se desarrollaba un taller sobre el respeto.

Otras referencias de la crisis, que parece agudizarse progresivamente según los informantes, cuenta que las prácticas pedagógicas “(...) llegan a un punto, que ya ni los estudiantes respetan a los profesores”, por lo que desde lo empírico pronostican que si “no son capaces de respetar a los compañeros, menos van a ser capaces de respetar a un profesor”. Eco y explicación de lo anterior, trata de hacer una educadora que critica la vivencia del respeto en las prácticas pedagógicas afirmando que: “también de parte de los profesores, se utilizan muchos apodosos que no deben estar ahí, o sea también si nosotros empezamos con esos apodosos, pues lógicamente los muchachos también”.

Esto resulta aún más caótico para el éxito de una Educación Política si se lee desde el Informe de McKinsey & Company, quienes estudiaron recientemente las características de los mejores sistemas educativos del mundo: “En particular, los observadores externos atribuyen a menudo el éxito de los sistemas educativos asiáticos que estudiamos a dos factores: una fuerte ventaja cultural en educación y el tradicional respeto por el docente” (Barber & Mourshed, 2007, p. 20).

Posibilidades para nuevos textos sobre el respeto

Distinta de los anteriores hallazgos es la concepción de una educadora, que se documentó durante una de las prácticas de observación en la que, al inicio de la clase, la profesora revisa uniformes y les recuerda a los estudiantes la importancia de estar bien presentados, «como muestra de amor propio» y como gesto de respeto a sí mismos, a los compañeros y al Colegio.

Se aprecia pues, que aquí el acento está puesto en la subjetividad política de los estudiantes, más que en la norma, lo que permite colegir también que se comprende, en coincidencia con Riveros et al. (2010) que “a través de la reciprocidad se pasa del interés privado al respeto de la humanidad” (p. 81).

En esa línea de la reciprocidad como experiencia práctica para la promoción del respeto desde las prácticas pedagógicas, al cual sin embargo en los discursos de los informantes se le sigue reconociendo su importancia, se invita a ver el respeto en las prácticas pedagógicas a modo de proceso, el cual va apareciendo como fruto del testimonio de los educadores y las educadoras en tanto que, como ellos afirman, “el respeto propio es algo que se tiene que ir construyendo poco a poco con los estudiantes”.

Decididamente desde las prácticas pedagógicas se ve la necesidad de incidir a mayor profundidad en el acompañamiento que persuade a los jóvenes acerca de aquellos “principios de humanidad que justifican los deberes morales y las

acciones ciudadanas de mantenimiento de la democracia sobre la base de la igualdad, el reconocimiento, la equidad y el respeto” que se han encontrado en estudios sobre responsabilidad moral y política en los jóvenes (Echavarría et al., 2009, p. 1455; Henao & Pinilla, 2009) y que escasean en el Colegio.

3.2 Gestión del conflicto

Es necesario partir de la referencia sociopolítica nacional para comprender el sistema de ideas y poderes que posibilitan las representaciones sobre el conflicto en la microsociedad abordada en esta investigación. Baste para eso hacer referencia a dos elementos. El primero de ellos es la constatación de vivir en una sociedad donde el conflicto armado celebra ya más de seis décadas y aún se sigue considerando que es la vía armada el modo de resolverlo (Henao & Pinilla, 2009), incluso resucitando la vieja doctrina de seguridad nacional que justifica atrocidades hijas de la violencia como el terrorismo, el secuestro, la extorsión, los falsos positivos o la toma de la justicia por mano propia a través de grupos criminales emergentes muchas veces con la complicidad de los gobiernos y los parlamentarios (León, et al., 2008). El segundo es el señalado en el más reciente informe nacional de competitividad (COMPITE, 2010), desde el que se enuncian las serias deficiencias que tiene el Estado colombiano para resolver los conflictos de sus ciudadanos que son llevados a instancias del ministerio público, lo que nos permite colegir que nos movemos en comunidades de práctica con visiones negativas del conflicto y con notables incapacidades para gestionarlo.

En el plano específicamente juvenil, estudios como el de Monroy (2006) hallan justamente que en ese sector poblacional vinculado a las realidades escolares es frecuente encontrar que, “o bien optan por el diálogo o por ignorar el problema, o, con la honestidad propia de su edad, asumen que la agresividad también es una forma de afrontar el conflicto” (p. 48), como también halló esta investigación en el dominio anteriormente tratado.

Visión «naturalista» sobre el conflicto

Se hallaron perspectivas desde las que se concibe el conflicto como algo producido con base en las intrínsecas diferencias de pensamientos y de actitudes, que se provoca a veces incluso a partir de lo que habitualmente pudiera considerarse poco significativo:

—Pues... una parte puede ser normal porque cada uno... o sea, piensa diferente; el conflicto a veces se produce por temas o diferentes bobadas, porque es la verdad; un conflicto (se da) porque esa persona piensa diferente o porque esta me quitó a esta persona o porque esta no me respetó... así se va produciendo el conflicto. Un conflicto es cuando dos personas tienen diferente punto de vista hacia una cosa, o sea, un problema se desemboca cuando dos personas no están de acuerdo. Pues, es normal que se vea a diario, porque todas las personas no piensan de la misma forma.

Incluso, esa «conflictividad normalizada», puede abrir espacio a manifestaciones violentas, como sostienen los informantes en el siguiente enunciado: “(...) y se produce un problema y ese problema ya ve que no se puede dialogando, entonces se produce violencia”.

Esa narrativa que habla del conflicto como algo natural en la experiencia humana en general y en la vivencia de las prácticas pedagógicas en particular, se constituye en el “punto de partida de cualquier análisis y propuesta educativa científica y ético-política” sobre el mismo dominio en el contexto escolar:

Una vez que conocemos la experiencia del conflicto nos queda la certeza de que siempre está ahí, agazapado para presentarse a la menor oportunidad. Parece que hubiéramos nacido para él y es allí donde reconocemos la raíz del conflicto: en los más variados escenarios de mi ser en el mundo y que reconozco también como los niveles en donde es construida y manifiesta mi individuación- socialización (Mejía, 2001, p. 33).

Conflicto y violencia

En los discursos hallados pudo encontrarse que se trascienden visiones miopes acerca del conflicto, en tanto que los informantes tienen claro que “una cosa es conflicto y otra cosa es llegar a la violencia”. Alcanzan incluso a tener una visión menos esencialista del conflicto: “(...) es cuando dos personas poseen un problema, pero el problema no es el que ellos tienen, el problema es cómo solucionarlo”, por lo que se asume que los informantes comprenden que “el conflicto no es bueno o malo, es moralmente neutro. La manera como lo asumimos hace que sea bueno o malo y la manera como lo colocamos en el entramado social” (Mejía, 2001, p. 34).

Refieren además, que en las prácticas pedagógicas se inculca con ahínco “tener un diálogo con la otra persona antes de recurrir a cualquier otro método, porque nos dicen siempre, que la violencia genera más violencia y que nosotros somos unos

seres que pensamos, que razonamos”. Al parecer, en este sentido las prácticas pedagógicas han sido bastante explícitas e incisivas pues además de la distinción conceptual y argumentada que manifestaron los informantes entre conflicto y violencia, los ademanes que acompañaban las expresiones sobre lo aprendido al respecto, denotaban convicciones y seguridad como base del discurso.

Diálogo y mediación para gestionar conflictos

García et al. (2011) en su investigación, encontraron que recurrentemente en la Escuela se buscan alternativas de solución no violentas y distintas a las basadas en la aplicación de sanciones y castigos, que es lo que pretende el discurso de las competencias ciudadanas al buscar que se enfrenten los conflictos de modo pacífico y constructivo (Mejía & Perafán, 2006).

En coincidencia, eso fue lo que halló la presente investigación, al encontrar que en las prácticas pedagógicas es habitual recurrir al diálogo y a la mediación para gestionar el conflicto, como describe una educadora a continuación:

¿Cómo se resuelve un conflicto en una clase? Dialogando con el muchacho, apartándolo, en esos momentos está la temperatura caliente, están los ánimos alterados, hay que esperar que se calme un poquito, sacarlo del salón, o del aula, del espacio donde esté y hablar nuevamente con el muchacho, y hacerle caer en cuenta de los errores que ellos tienen, a mí siempre me ha funcionado y me parece que ellos lo acatan con mucha humildad, y se solucionan los conflictos.

De no hallar solución en primera instancia, como es lo ideal, se suele recurrir a otros mediadores con función directiva en el Colegio. Sin embargo, los mismos educadores reconocen la importancia del papel de los pares en la mediación de los conflictos habituales:

En la mayoría de las ocasiones he notado cómo los muchachos hoy en día, inclusive los que están alrededor del conflicto quieren ayudar, actúan para que el conflicto no sea más grande, cuando hay una agresión física entre alguno de los compañeros siempre en todos los casos los demás actúan, intervienen para que ese conflicto no sea mayor, y ellos en ese momento se calman y los compañeros siempre colaboran: «mire, no pelee, no haga esto, no conteste, espérese, espérese» y ellos esperan a calmar los ánimos, pero lo que más me gusta es que los demás ayudan para resolver esos problemas, ya que tienen esa capacidad como de entender que generando o ayudando a encender ese fuego no lo van a solucionar, lo que hacen es apaciguar los ánimos de los demás.

Cabe citar aquí una situación captada a través de las prácticas de observación, acerca de un conflicto entre unas estudiantes (en el cual al parecer el educador ya había mediado anteriormente), que se atiende recordando los antecedentes del mismo y se afirma por parte del educador que el origen está en el chisme. Desde la observación se percibe inconformidad persistente entre las implicadas y que la carencia del diálogo podría invitar a pensar que dicho conflicto puede continuar. Este tipo de circunstancias propias de la realidad empírica de la Escuela, son aprovechadas por Mejía y Perafán (2006) para criticar que el discurso de las competencias ciudadanas presume sin reparos que los actores del conflicto han desarrollado suficientemente competencias comunicativas para superar mediante el diálogo las asimetrías de poder, lo cual resulta ingenuo en la medida que mientras tanto el desarrollo sensato de esas competencias dialógicas no se produzca, el perjuicio de un conflicto no bien gestionado seguirá vulnerando a las partes.

La práctica pedagógica como escenario natural para la gestión del conflicto

Ya antes se ha señalado cómo los espacios de la práctica pedagógica han servido para la gestión de conflictos en primera instancia, proceder que es muy bien valorado por los informantes:

—Esta manera (resolver en el aula) sí ha resultado efectiva, porque uno a veces no puede formar una tormenta en un vaso de agua, hay cosas que son muy mínimas y que se pueden resolver ahí dentro del aula de clase y no hay necesidad de que trasciendan a otras esferas, simplemente sabiéndoles llegar, sabiéndoles hablar, ellos llegan a conciliar y no hay necesidad de que trascienda más de ahí del aula de clase. Además también para eso es el aula de clase para tratar de resolver los conflictos ahí.

Tales expresiones manifiestan haber comprendido que el conflicto tiende a permear varios discursos y varias acciones negativas que deben prevenirse, a la vez que aprovecharse para reconocer los intereses y las necesidades implicadas en él (Mejía, 2001).

Falencias y aciertos en la gestión del conflicto

A pesar de las buenas nuevas anteriormente señaladas y que se asume desde los educadores y las educadoras que con los estudiantes de educación media es más fácil hacer gestión del conflicto, se hallaron también algunos discursos desde los que se disiente de tal optimismo cuando se intenta hacer un balance de la madurez

con que se está enfrentado el conflicto en las prácticas pedagógicas y del trabajo docente que lo acompaña:

_No veo a los muchachos del todo preparados para resolver conflictos, yo creo que les falta mucha madurez en ese sentido (...) Falta de pronto que nosotros como docentes trabajemos un poco más esa problemática, pero propiamente maduros como para ya salir a enfrentarse a una vida fuera del aula, no.

La responsabilidad en este sentido se comparte cuando se atribuye al endoso que la familia ha hecho de la educación de sus hijos al Colegio, el hecho de ir incluso en contravía frente a la propuesta institucional para la gestión del conflicto: “hay familiares de muchachos que no, que ellos ven las cosas o la solución de problemas desde otro punto de vista, y es lo que no queremos llegar a ver”, aludiendo a la incitación a la violencia que en la experiencia del investigador se percibe desde los primeros niveles de escolaridad con las famosas expresiones de «no se deje, dele usted también (...) si se deja, encima de todo yo también le pego a usted».

Desde otra perspectiva, una educadora hace un balance más positivo del desempeño de los estudiantes de media para la gestión del conflicto:

(...) aquí un conflicto grande no se ha presentado, lo que me da a mí a entender que los muchachos sí están preparados para enfrentarse a su vida después del Colegio y saber resolver sus problemas, porque si aquí no los han vivido enormemente y los han sabido manejar quiere decir que ellos sí se encuentran preparados a salir a su nueva vida y resolver de manera adecuada esos conflictos. En este momento yo diría que están bastante preparados para resolver conflictos en su vida social.

Posibilidades para nuevos textos sobre gestión del conflicto

Al respecto de la gestión del conflicto en las prácticas pedagógicas, Giroux (2004) asume que

los conflictos y las contradicciones deben ser estudiadas y analizadas por los maestros como cuestiones a ser problematizadas y usadas como puntos de discusión y como vehículos para conectar las prácticas del salón de clases con las cuestiones políticas más amplias (p. 254).

En relativa coincidencia, desde los discursos de los informantes se propone para las prácticas pedagógicas asumir la educación para la gestión del conflicto y tomar como referente experiencias exitosas al respecto, promoviendo una perspectiva que describen como más madura, para “entender que a veces nosotros vemos un

conflicto donde no lo hay” (afirma un estudiante en un grupo focal) y fortaleciendo la formación axiológica para lograr precisar lo esencial en los conflictos.

Así, las apuestas se orientan a convertir el conflicto en dispositivos educativos y pedagógicos que visibilicen intereses de poder e ideologías que entran en juego cuando éste se produce (Mejía, 2001).

3.3 Compromiso social y espíritu solidario

Solidaridad: ¿transacción académica o soborno?

Echavarría et al. (2009) encontraron que en el mundo juvenil, la responsabilidad ciudadana es asociada y vivida con un sentido moral y político de solidaridad y consideración de la alteridad. En contraste con dicho hallazgo, este trabajo encontró que la promoción del compromiso social y la solidaridad están mediados por el otorgamiento de prebendas como calificaciones beneficiosas y adicionales para quienes participen, dejando claro que de lo contrario no habrá participación: “Eh... pues, en las clases sí se promueve, pero se promueve es por el sentido de una nota (...) de igual forma los profesores también saben eso”.

Otra manera de hacer transacción académica que se suele considerar estímulo, es la prestación del servicio social obligatorio, como sostienen los informantes: “En el salón, no hay mucho incentivo en este tipo de ayudar a los pobres, pues... aparte del salón, el Colegio ya por lo menos, (si acaso) para los muchachos de diez y de once, que tenemos que cumplir con unas horas de servicio social”.

Ese tipo de soborno goza de justificación en algunos discursos de los informantes, quienes justifican los medios en aras del fin, en tanto refieren que: “Pues... en cierta manera, sí nos incitan a esto, porque así dándonos algo a cambio, así sea una nota, nos están diciendo que colaboremos, que ayudemos”.

Otras posturas más radicales apenas logran distinguir un grupo de prácticas pedagógicas que alientan la formación en pastoral y desarrollo humano, como promotoras del compromiso social y la solidaridad:

—Pues, en realidad la única que medio, medio cultiva es la clase de Ética y Religión, de resto ninguna otra clase nos ha hecho; ni ofreciéndonos incentivos, nos ha propuesto la idea. Las únicas que medio nos han propuesto la idea son las profesoras de Pastoral, que nos han dicho que vayamos, que colaboremos en esto o aquello; pero, de resto, ver a otras personas en esta labor, no.

Al respecto es necesario expresar que la asunción de compromisos sociales y la promoción del espíritu solidario son tópicos escasamente abordados en los estudios sobre Escuela y política en educación media a los que se tuvo acceso para este trabajo investigativo. Más ausente aún resulta el problema de las transacciones académicas y del soborno, que aquí se ha asumido como el hecho de persuadir a alguien para obtener alguna actitud, mediante el otorgamiento de dádivas, lo cual bien podría confundirse con el estímulo o la motivación, pero que en el campo académico le da un carácter mercantilista a las calificaciones, pervierte el objetivo evaluativo de las notas y en el campo político bien puede identificarse como una acción de corrupción en tanto se da el otorgamiento de beneficios privados no estipulados con legitimidad ni con legislación, por una intervención de carácter público.

Más adelante se resaltaré cómo sí es posible disponer experiencias de práctica pedagógica que propicien por sí mismas y sin la mediación dadivosa la asunción de compromisos sociales y la estimulación efectiva del espíritu solidario, lejos de los cohechos y de las coimas con que se han venido efectuando las contrataciones públicas en el País, las cuales han causado un significativo y generalizado revuelo.

Sensibilización y educación verbosa

En el estudio se encontraron alusiones a prácticas pedagógicas que han propendido por la sensibilización de la Comunidad Educativa Pastoral hacia sectores socioeconómicamente vulnerables de la ciudad, las cuales han devenido experiencias eficaces en ese sentido: “(...) uno los lleva a algún lugar y de acuerdo a lo que ellos observan, ellos dicen «profe podríamos hacer esto, o podríamos hacer aquello en pro de tal cosa, o de tal persona». Esas intervenciones se aprecian en alto grado de parte de los educadores y las educadoras, quienes manifiestan ser conscientes de que así se produce una formación que trasciende la información que se pueda lograr a través de medios como internet. De igual manera, se enuncia que tal tipo de acciones han permeado a la totalidad del estudiantado:

_Eso en lo social los estudiantes siempre están dispuestos a colaborar, a ir a las comunidades más necesitadas, incluso acá en el Colegio no hay un solo estudiante que no haya conocido parte de esa problemática, sobre todo allá en el Oratorio, son muy solidarios con las demás personas, porque cada vez que se hace una campaña para recoger mercado, regalos, ellos siempre están ahí aportando su grano de arena.

Se le da pues tanta importancia a la trascendencia de este tipo de experiencias intencionadas, que se ofrecen explicaciones orientadas a afirmar que “(...) de pronto no lo hacen porque no la conocen, porque no conocen la realidad que

tiene la ciudad, no es porque no quieran, sino porque no la conocen, eso no los toca a ellos”. Aquí se visibilizan dos representaciones. Una, que no se pueden atribuir las carencias del compromiso social de los estudiantes (reseñadas en el apartado anterior) a las ausencias afectivas de ellos hacia la solidaridad con los empobrecidos. Otra, que el desconocimiento y la falta de contacto vivencial con las realidades sociopolíticas neurálgicas explica las carencias a las que se viene haciendo alusión.

Al respecto del mismo asunto, se hallaron discursos que hacen referencia a ciertas formas de promover el compromiso social y la solidaridad, basados en el verbalismo, dando por hecho que esas dos realidades se dan desde la práctica pedagógica, porque se habla de ello y porque es característico del discurso de una educación constitutivamente católica: “(...) este es un Colegio católico y aquí se habla mucho de solidaridad, se habla mucho de tener en cuenta la necesidad del otro”.

Incluso, cuando se interrogó por estrategias para optimizar ese tópico específico en la educación de los estudiantes para el ejercicio de la ciudadanía, se aludió a que “constantemente se les debe hablar a ellos en clases acerca de lo bueno que es ser un honesto ciudadano, de la recompensa que uno recibe más adelante cuando uno hace las cosas correctas”.

Desde otra perspectiva se hizo alusión a las «campañas» a favor de ciertos sectores sociales vulnerables, las cuales se reducen al abordaje temático de temas relacionados con la drogadicción y con los niños que no tendrían un juguete en Navidad.

Puede colegirse entonces, que este dominio de la Educación Política en la comunidad de práctica sujeto de la investigación, está supeditado a la presencia o ausencia de tiempos para su abordaje meramente temático y adolece de lo que Paulo Freire (2002) denunciaba en uno de sus textos clásicos al señalar que “nuestra educación no es teórica, porque le falta ese apego a la comprobación, a la invención, al estudio. Es verbosa, es «palabrería», es «sonora», es «asistencialista», no comunica; hace comunicados, cosas bien diferentes” (p. 89).

Solidaridad desde la autorreferenciación

Se habla aquí de solidaridad autorreferenciada, para indicar que los informantes presumen promover la experiencia de educar para el compromiso social y la solidaridad, porque se evidencia entre los estudiantes cierta cohesión y apoyo asertivo para resolver problemas al interior de los cursos durante las prácticas pedagógicas, como describe un educador, a manera de relato ejemplar:

—Dentro del mismo grupo son muy solidarios, por ejemplo uno dice que no tiene lapicero y le salen tres, se incluyen en los grupos de trabajo con tal de que el otro no tenga una mala nota, eso sí se ve mucho dentro del aula de clase.

Sin embargo, este tipo de experiencias pueden ser muy bien valoradas aunque se restrinjan a lo interno de un grupo y sean leídas así desde la perspectiva de los educadores y las educadoras, pues “cuanto más solidaridad exista entre educador y educandos en el «trato» de ese espacio, tantas más posibilidades de aprendizaje democrático se abren para la Escuela” (Freire, 2006, p. 94)

Ausencia del compromiso social desde las prácticas pedagógicas habituales: una constatación

La investigación pudo establecer, sin ambages, que el compromiso social gestado desde las prácticas pedagógicas no es significativo, por no decir que inexistente, dado que no aparecen discursos que se refieran a él como acciones orientadas a intervenir la realidad para transformarla mediante acciones solidarias. De hecho, la apatía de los estudiantes constituye un óbice a considerar para asumir esta vertiente de la Educación Política como un desafío pedagógico. Al respecto, los mismos estudiantes expresan frente al compromiso social, que:

—No todos... mejor, la gran mayoría no va a hacer eso porque le da pereza, sí; así tenga un incentivo, uno es perezoso de ir a hacer eso y hasta que a uno no le suceda algo como eso, uno no va a caer en cuenta que de verdad necesitan ayuda.

Ahí se percibe también la demanda por experiencias más asertivas de sensibilización y de contacto, que están ausentes de las prácticas pedagógicas observadas directamente, las cuales se centraron en aspectos cognitivos de cada ámbito de formación.

Posibilidades para nuevos textos sobre compromiso social y solidaridad

Desde los relatos contruidos se propende por optimizar la educación en valores, trascender el claustro, fomentar el contacto con realidades socialmente vulneradas, realizar trabajos en sinergia con otras instituciones y desarrollar trabajos académicos de campo u orientados desde las necesidades del contexto para vehiculizar la educación para el compromiso social y la solidaridad, desde constataciones recurrentes como la que narra una educadora:

_Nosotros estamos acá encerraditos en una caja de cristal donde solamente vemos lo que está a nuestro alrededor, que es lo más normal, estudiantes con su papás y con su familia muy normal a todo lo que ellos tienen acá, pero hay que sacarlos a ver la realidad de la ciudad, no todo lo que está alrededor de la ciudad es bonito.

Este planteamiento de la necesidad de proyección en la realidad social es compatible con la visión de Giroux (2004), para quien “la acción social es necesaria, pero debe ser precedida por precondiciones subjetivas que hacen inteligible la necesidad de tal acción” (p. 253), lo que llama la atención sobre el compromiso de las prácticas pedagógicas con la formación de conciencia social en tanto ésta se constituye en posibilidad para la actuación como ciudadanos comprometidos, desde una actitud crítica con el orden social próximo y con el global.

En este sentido de formación de conciencia, se halló que la misma actividad investigativa del presente trabajo provoca en los educadores y las educadoras la crítica a las actuales prácticas pedagógicas en el sentido del dominio estudiado, así como la propuesta de alternativas para su radical transformación:

_Tendríamos que cambiar por completo el concepto de estar en el aula, ya no sería aula y tablero y pupitre, tendríamos que salir a hacer trabajos de campo para tener experiencias escritas en libretas, a tener un seguimiento a aquellas entidades o personas con las que estemos trabajando, los contenidos de la clase tendrían que cambiar, tendrían que girar y tendrían que enfocarse más a aquellas prácticas y tratar de irlos vinculando con cada una de esas experiencias, tendríamos que reformar esa parte de planear la clase dentro del salón, sino mirarlo ya desde una experiencia práctica.

3.4 Juicio crítico

Criterios propios frente a las realidades sociales desafiantes

La autenticidad manifestada en un juicio propio y fundamentado acerca de la realidad sociopolítica, define las tendencias más marcadas de las prácticas pedagógicas que promueven la configuración del juicio crítico, como refiere por ejemplo un estudiante durante un grupo focal: “(...) nos enseñan a tener nuestro propio criterio, nuestro propio pensamiento”.

Otro explica cómo ocurre dicha configuración:

Si se nos forma para tener capacidad de crítica, pues eso lo hacen algunos docentes; a veces, se discute un tema de la realidad social y que ocurre fuera de la institución y nosotros expresamos nuestras dudas y cuestionamos lo que está ocurriendo o por medio de opiniones y se habla de temas, como qué opinan sobre... digamos, que hayan drogas o que hayan aumentando los robos en tal institución; o que... digamos, el deterioro de las vías de la ciudad y todas esas cosas; mediante opiniones nosotros expresamos y hablamos de diferentes realidades que se presentan en el País y en algunas clases.

Desde la perspectiva de los educadores y las educadoras se alude al empleo de la pregunta como detonante de dispositivos pedagógicos en los que se pueda educar el juicio de los estudiantes para la criticidad. Ésta posibilita el desarrollo de habilidades para hacer opciones y elegir candidatos, así como para proponer alternativas de solución en lo social.

Desde las prácticas de observación, por ejemplo se apreció que “durante la socialización de avances en las investigaciones, algunos de los estudiantes aportan su visión personal de las problemáticas de frontera. Otros se limitan a leer las diapositivas, que retransmiten datos sociodemográficos consultados”. De igual manera se observó que “el educador interpela a los estudiantes para que tomen posición frente a lo que se está comentando”, muy en la línea de lo que propone Freire (1998) al comentar que la necesaria enseñanza de los contenidos no debe descuidar el conocimiento crítico de las circunstancias históricas del conocimiento que se estudia ni de las condiciones en que se da el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Educación crítica como educación moralizante

En la narrativa propia de los informantes se pudo hallar que se asocia la promoción del juicio crítico con la gestión de prácticas pedagógicas moralizantes, en tanto se dedican a indicar lo que en la concepción del maestro y del entramado sociopolítico de la comunidad de práctica en que realiza su labor, está bien o está mal y por tanto se dedican al tendencioso consejo, en el que los tutores asumen la tarea de pensar por el discípulo, confinándolo a la minoría de edad intelectual y moral (Kant, 1783). Así lo deja ver, por ejemplo, el siguiente enunciado de un estudiante: “A veces nos dan argumentos, nos dicen que cómo son las cosas, de que esto está mal, de que mire que esto le afecta o no le afecta”.

De tal forma se ha introyectado el discurso moralista como referente para el juicio crítico, que para explicar que éste se posee como habilidad, basta con citar, en palabras de un estudiante, que: “Ya a esta edad, sabemos qué está bien y qué está mal (...)”.

Al respecto, con Paulo Freire (2001) aprendemos que tan ingenuo resulta pretender que el juicio crítico se logra con discursos moralistas como asumir, en el otro extremo, que el juicio crítico carece de carácter ético, por lo que en esta investigación se considera que sí debe considerarse el carácter moral de toda crítica en tanto pretensión de verdad y de poder, pero que la consideración de dicha dimensión no resuelve el problema formativo en este sentido.

Autoevaluación del desarrollo del juicio crítico

Desde los discursos se asume que se ha posibilitado la formación para el juicio crítico cuando los estudiantes desde el análisis de estructura y de coyuntura se vuelven proponentes de soluciones:

(...) pienso que es crítico cuando ellos dan una solución, ¿no? Cuando ellos ya empiezan a promover «profesora, nuestra ciudad fuera mejor si cambian lo siguiente...». Cuando ellos están dando soluciones es porque ellos sí están pensando críticamente, no solo cuando están contando por contar lo que sucedió.

Desde otros enunciados puede interpretarse que la formación del juicio crítico es evidenciada en la capacidad de optar, de elegir candidatos, de sopesar argumentos y de consolidar juicios propios.

No obstante, a pesar que la formación en dicho dominio es apreciada, se diagnostica como en un estado de precariedad, debida a factores como la dispersión en que permanecen los estudiantes por el uso acrítico y absorbente de las mediaciones tecnológicas, que aliena de las realidades sociales neurálgicas.

Otra evidencia de la precariedad en la expresión del juicio crítico, se manifiesta en la abstención en escenarios de participación, en aras de derechos propios de concepciones liberales que defienden el retraimiento como una opción. Lo anterior puede contemplarse en la siguiente fuente primaria, y deja el sabor de la preocupación compartida con Cullen (2004), en tanto que “un ciudadano que no tenga pensamiento crítico, difícilmente será pluralista y podrá entender la participación democrática” (p. 41):

_Yo pienso que no todos tienen esa capacidad de crítica, de análisis, no todos. Hay algunos que a pesar de que tienen a su disposición todos los medios tecnológicos de los cuales disponemos, no los utilizan para estar actualizados de lo que pasa en Colombia, en el mundo, en la ciudad, y por lo mismo no opinan nada, no dicen nada, todo toca sacárselo con dificultad para que opinen, o simplemente dicen no, yo no opino nada, o no digo nada, pero en su mayoría sí lo son, son críticos y analíticos.

Posibilidades para nuevos textos sobre el juicio crítico

“Es preciso y hasta urgente que la Escuela se vaya transformando en un espacio acogedor y multiplicador de ciertos gustos democráticos como (...) el gusto por la pregunta, por la crítica, por el debate” (Freire, 1998, p. 98). Desde esta concepción es viable implementar en las prácticas pedagógicas, dispositivos en los que se pueda orientar a los estudiantes en la superación de su experiencia de vida caracterizada porque “de pronto su mentalidad está encasillada solo en problemas naturales que tiene un joven”, como afirma una educadora.

Otras apuestas se orientan a continuar con las actividades de discusión en las que se vinculen a expertos foráneos, así como el fomento de la participación en instancias interinstitucionales de discusión y apropiación de realidades sociales problemáticas, con base en la implementación de la pregunta como estrategia para el aprendizaje significativo en la resolución de problemas (Ortiz, 2009).

Capítulo 4

La promoción de la participación en la esfera pública

Este apartado busca evidenciar el cumplimiento del objetivo de interpretar las narrativas de los informantes acerca de la participación crítica, la participación democrática, el abordaje de problemas reales y significativos y el trabajo colectivo, como experiencias vividas desde las prácticas pedagógicas, orientadas a fomentar la incidencia participativa en asuntos de carácter público-político como manifestación de la configuración de la Educación Política.

4.1 Participación crítica

Los hallazgos que se produjeron con respecto a este dominio, se encuentran en coincidencia con la perspectiva de lo que Luque & Delgado (Delgado, 2005) llaman «participación argumentación», la cual entienden como “dialogar, comunicar, argumentar, deliberar y convencer” (p. 98). Contrasta a su vez con la participación democrática, que en los citados autores es llamada «participación acción» y es comprendida como “interactuar con otros para definir cursos de acción”.

Participación crítica en el ejercicio académico

Lo recientemente enunciado se manifiesta en discursos durante los cuales los educadores y las educadoras describen cómo se posibilita la participación crítica en las prácticas pedagógicas, orientada a la educación ciudadana. Véase por ejemplo:

_Permitiéndole primero que todo a los alumnos que todo concepto o toda opinión que escuche sea discutible, permitiéndoles a ellos que expongan sus propios puntos de vista, permitiéndoles a ellos que analicen las diferentes situaciones, los diferentes puntos de vista, las circunstancias en que se dan las cosas, pero que además expongan su propio concepto tomando de las diferentes opiniones.

Por su parte, aunque alguna educadora expresaba “creo que el muchacho de una vez en el Colegio ya es crítico, político porque él se está formando en un ambiente político” (dando por hecha la formación en la participación crítica con base en supuestos que tendrían arraigo en vertientes críticas de la sociología de la educación y de la pedagogía), desde las prácticas de observación de la investigación se aprecia que aunque “las intervenciones de los estudiantes se restringen a replicar la información consultada para la exposición”, ahorrándose la tarea de pensar entendida como “intentar re-construir lo existente en vistas a una mejor disposición para renovar las actuales estructuras caducas” (Bedoya, 2004).

Una crítica con visos de amarillismo

Se halló con recurrencia que las prácticas pedagógicas que se ocupan de promover la participación crítica, se centran en aspectos negativos de la realidad social, perspectiva que deja inconformes a los informantes, quienes perciben un sesgo amarillista en dicho proceder, como ellos manifiestan:

_Más que todo nos enseña el Colegio son como esas cosas amarillistas, esas cosas que llaman la atención de la realidad social, los conflictos que están ocurriendo en la ciudad o en el País; pero como los otros temas no son tan interesantes, por decirlo así, pues no los enseñan.

Hay relatos que confirman la participación en prácticas pedagógicas caracterizadas por promover la participación crítica en sentido argumentativo, pero en las cuales predomina la perspectiva del educador. En alguna entrevista a docentes sobre este mismo dominio, por ejemplo, se evidencia además cierta concepción etnocentrista:

La temática que más se ha abordado es la problemática educativa, porqué el desempeño tan bajo en Latinoamérica en cuanto a la situación educativa y qué aspectos tienen las otras culturas en este caso las culturas anglosajonas de ventaja para que la educación allá sea un poquito o más avanzada que la de nosotros.

Esta concepción, que además de ser culturalmente etnocéntrica es subjetivista, la relievan los estudiantes cuando afirman que la promoción de la participación crítica “sí se toca desde el punto de vista personal del profesor”. Es interesante que ese señalamiento emerja de los mismos estudiantes, en tanto deviene una crítica que alerta sobre interpretaciones amañadas o tendenciosas e “induce a que la formación para la ciudadanía no caiga en la tentación de las ideologías” (Magendzo, 2004, p. 49).

En otras investigaciones sobre la Educación Política de los jóvenes en la educación superior, se ha hallado que aunque los jóvenes colombianos “(...) piensan y sienten que la sociedad actual les exige ser críticos, sin embargo, su posición crítica, se queda en la posición subjetiva que no trasciende hacia una acción práctica” (Galindo y Acosta, en Alvarado & Vommaro, 2010, p. 174). Esto posibilita cuestionar los hallazgos del presente estudio, dado que los educadores y las educadoras informantes insistieron en que: “Frente a lo público los estudiantes sí tienen una competencia crítica pero de pronto no tienen unas herramientas como para que ellos entren a tratar de cambiar esa realidad que ellos están criticando”. Es decir, cabe seguir preguntándose hasta qué punto, ante la urgencia por el estado estructural y coyuntural del entorno sociopolítico actual, la Educación Política debería seguir manifestándose dicotómicamente en categorías (la participación como argumentación y la participación como acción) y en tiempos (primero la teoría y después la intervención), en vez de acontecer dialécticamente en tanto se entiende con Freire (2001, 2006) que no es virtuoso esperar a que el contexto cambie para transformar la educación según el contexto, pero tampoco lo es el hecho de cambiar primero y aisladamente la educación, en espera que se constituya posteriormente en la palanca de la transformación social.

Sensibilización para la participación crítica

En lo que al parecer sí han sido contundentes ciertas prácticas pedagógicas del Colegio es en promover vivencias de los estudiantes en contacto con personas y territorios de zonas marginales de la ciudad, lo cual ha motivado su criticidad y su deseo de participación como actores que favorezcan el cambio, entendido como un proceso pedagógico que busca “(...) que los educandos se vayan transformando en presencias notables en el mundo” (Freire, 1998, p. 53). Al respecto, comentan los estudiantes durante un grupo focal:

_Ellos (los educadores y las educadoras) por lo menos nos llevaron a las partes donde también hay Salesianos, en Antonia Santos y pues... conocimos más la realidad de las personas que viven allá, por lo que tienen que pasar y tal vez conociendo esto más, eh... nos sentimos más motivados a cambiar esto, todo lo que nos afecta no sólo a nosotros aquí, sino a toda la ciudad en sí.

La muestra de sensibilidad frente a ciertas problemáticas sociopolíticas es, en la interpretación de los educadores y las educadoras, una evidencia de los logros de la educación para la participación crítica:

_Se sabe que la participación de un estudiante está siendo crítica porque él ya no está pensando digamos de la manera tradicional, común y corriente sino que ya tiene su propia crítica con base en lo que él ha aprendido, con base en lo que ha escuchado, con base en la misma realidad cotidiana en la que vive, ya es un muchacho que ya profundiza en los diferentes aspectos, que ya se ha dado a la tarea de no masticar entero, que ya va a una página de la prensa, que ya ve una noticia, que ya él pregunta, él interroga; esos aspectos ya lo llevan a él a que asuma una posición crítica muy diferente a la que tenemos hace unos cinco o diez años, ya el muchacho está mucho más acentuado en la realidad del País, de la región, de la ciudad.

Esa perspectiva sobre la participación crítica refleja la intencionalidad de hacer que cualquiera pueda participar para opinar sobre lo que se habla, en un ambiente donde se le posibilite un método y se le exijan condiciones éticas y actitud científica para hacerlo, tal cual lo conciben Bedoya (2008) y Freire (1998) al hablar de una curiosidad epistemológicamente educada.

Posibilidades para nuevos textos sobre participación crítica

Magendzo (2004) sostiene que “Un ciudadano empoderado (...) es capaz de analizar problemas y levantar soluciones, puede intervenir en las políticas públicas en los diferentes niveles en donde éstas se desarrollan: locales, regionales, nacionales” (p. 46). En esta misma línea, viendo la participación crítica como una posibilidad de empoderamiento, los discursos de los educadores y las educadoras propenden por una formación en la que el estudiante “tome todos los aspectos que tienen que ver con la vida económica y política de la ciudad, de la región, del País, del mundo y los analice teniendo en cuenta las bases que él ya se ha formado” (relato de una educadora en una entrevista).

Así, ocurre que se descubre al Colegio como una comunidad de práctica propicia, desde la que se puede intervenir políticamente de manera crítica:

_el Colegio también tiene vida política; la vida política del Colegio también es muy importante, estamos en un Colegio que es abierto, que es democrático, que se preocupa por la política de la Región, por la política del País, que quiere participar de los movimientos de la región, que quiere formular aspectos nuevos.

Esta concepción de la Institución como escenario de posibilidades para la participación crítica en asuntos de carácter público se concatena con la idea de Freire (2002), quien hablando de educación de las masas populares diría que se requiere de

Una educación que lleve al hombre a una nueva posición frente a los problemas de su tiempo y de su espacio. Una posición de intimidad con ellos, de estudio y no de mera, peligrosa y molesta repetición de fragmentos, afirmaciones desconectadas de sus mismas condiciones de vida (p. 88).

Dicha perspectiva se halló como propia de los educadores y las educadoras entrevistados, a los que, sin dejar de comprender la realidad de sus educandos, desde su reflexión les embarga el afán por la trascendencia de lo que se aprende en las prácticas pedagógicas con respecto a este dominio:

_Yo pienso que ellos debían ir más allá, pero por su edad corta, pues todavía son menores de edad pues solamente se quedaría en la crítica, en proponer nuevas ideas, pero ya inducen a las otras personas a que pensemos de una manera diferente, a que actuemos de manera diferente.

Este anhelo es manifestado también desde otras ópticas también de educadores, que se insiste en presentar debido a su recurrencia:

_Creo que ahí estamos llamados los que intervenimos en los momentos pedagógicos a dar espacios que no se limiten a lo que esté escrito en unas exigencias de un Ministerio de Educación o de pronto ciertos lineamientos estandarizados que no permiten que ellos vayan más allá, no ceñirnos a un esquema sino tomarlo como punto de referencia para ir más allá.

Se colige pues, de acuerdo con Ovelar (2005), que para dar un significado auténtico a la educación para la ciudadanía, se ha asumido claramente que se requieren acciones tendientes a posibilitar la participación crítica y creativa en las microsociedades y en las macrosociedades que se habitan. Pero cabe señalar, basándose en la misma autora, que esa práctica debe tender a menguar la presencia de la marginación y de la indiferencia ante los marginados, los cuales constituyen tópicos bastante ausentes en los discursos que compiló la investigación en el Instituto Salesiano San Juan Bosco sobre este ámbito, al igual que los nuevos actores sociales y los movimientos sociales.

4.2 Participación democrática

Participación democrática como derecho a la opinión

Los hallazgos permiten sostener que desde las prácticas pedagógicas se propician ambientes en los que se considera la participación democrática como el ejercicio del derecho a opinar y que éste posibilita de cierta manera la visibilización de la pluralidad, aunque también puede ignorarse. En este sentido, los estudiantes de un grupo focal lo manifiestan como denunciando un reduccionismo: “Cuando hablamos de democracia en el Colegio, sólo se ve que... o sea, nosotros nos dejan opinar, el problema es que no tienen en cuenta nuestras opiniones”.

Sin embargo, en discursos complementarios se afirma que se valora la posibilidad de expresar las opiniones personales ya que finalmente es un espacio donde vive la democracia en las prácticas pedagógicas y desde donde se trasciende a otras instancias, como se comenta por parte de los estudiantes:

_En el Salesiano nos dan esa forma de ser flexibles a lo que nosotros estamos pensando, a que la opinión de nosotros así se tome en cuenta o no se tome en cuenta, pero independientemente de eso, nos está escuchando; y nosotros no estamos teniendo... estamos perdiendo ese miedo a decírselo de pronto a un Directivo... algo como... «mire, estas cosas están pasando»... o sea, yo creo que eso es democracia.

Esto recuerda que ante la necesidad de comprender la participación juvenil, ya en este sentido, Botero et al. (2008) vienen afirmando que es necesario cuestionar por la organización institucional y su influencia en la generación de oportunidades de participación, así como por la confianza en los sistemas políticos, elementos garantes de la legitimidad y de la motivación a la participación. De este modo, es posible asumir que en el Colegio las prácticas pedagógicas propenden por ambientes de participación en sus coyunturas y que los estudiantes perciben que la institucionalidad facilita la participación democrática por su estructura. Valga entonces para este caso, citar a modo de ilustración el enunciado de un estudiante: “A mí se me hace que el Salesiano sí nos está preparando para una democracia exterior, porque nosotros ahí es donde estamos perdiendo el miedo a decir lo que nosotros pensamos y creemos que es lo que está bien”.

Ahora bien, en el mismo estudio recientemente mencionado, se invita a considerar que la participación democrática se da “según el grado de implicación, el nivel de conciencia, el manejo de la información, la capacidad de decisión, el grado de compromiso o responsabilidad y el empoderamiento de dicho proceso” (Botero, et al., 2008, p. 591), por lo que se está ante una realidad compleja que tiene

múltiples aristas pero que puede llevar a inscribir ese proceso (que como tal no es, sino que está siendo), en la categoría de «participación democrática simple» según Trillas & Novella (citados en Botero, et al., 2008).

El desafío del equilibrio entre la libertad y la autoridad

Con respecto a la participación democrática, algunos estudios mencionan cómo los jóvenes se debaten entre la participación interesada y la resistencia a participar, prefiriendo el anonimato (Monroy, 2006) o la autoinvisibilización que los conduce a un estado de moratoria social (Alvarado & Vommaro, 2010) en los que políticamente se disocian, se retraen o se desganán incrementando la crisis de la cultura política, en aras del presunto ejercicio de derechos liberales, pero en contra de la democracia (León et al., 2008). Además, como ya se dijo, las facilidades y la confianza que ofrezca la institucionalidad para garantizar la participación, son condiciones determinantes imposibles de ignorar en este ejercicio interpretativo.

Desde esta perspectiva y en directa relación con esas dos variables, emerge en los hallazgos el problema del vínculo entre la autoridad del maestro y las libertades de los estudiantes para un ambiente democrático, que ya había abordado Freire (1998, 2001) y que debería constituir una relación dialéctica mas no polémica, como al parecer sucede.

A manera de ejemplo, por su parte, los educadores y las educadoras recurrentemente consideran que la autoridad que se maneja es equilibrada y nace de la cercanía a los estudiantes y de la correspondiente confianza que se genera:

_Trato de que la autoridad que yo tengo se base en la confianza que ellos me tengan, yo soy de los que parto que para yo manifestarle autoridad al estudiante primero tengo que haber hecho el trabajo de generar confianza entre ellos, para que la autoridad se convierta más bien en respeto (...) y no algo impositivo.

No obstante, al respecto del manejo de la autoridad para el favorecimiento de la participación democrática, los estudiantes perciben cómo se hipertrofia la autoridad del educador hasta ahogar sus libertades (Freire, 2001) y critican:

_Eh... en el salón uno habla, y el profesor siempre... siempre, no... en la mayoría de los casos se siente como ofendido; entonces, uno ya como que se limita a copiar, a poner atención y... así; sin opinar, sin reprochar nada de lo que dicen.

Otros enunciados complementarios amplían la comprensión que se ha hecho de la autoridad docente y del modo como se suele intentar reivindicar, acudiendo a otras instancias cuando surgen problemas comunicativos particulares:

_(Algunos profesores) indisponen el ambiente, no independientemente de esa persona, sino de todo el salón porque ya empiezan a decir... «huich, esa profesora no es capaz de hacer nada, no es capaz de solucionar ella las cosas, sino tiene que irse directamente a otras personas». A mí eso no me parece. Entonces, ahí es donde uno dice «esta profesora no tiene autoridad sobre el grupo»; ahí es donde uno dice: «falta autoridad y... o sea, y pertenencia con el grupo, como esa comunicación y conectividad que hay entre el alumno y el profesor».

Ese problema comunicativo es analizado por los estudiantes, quienes asumen que la dificultad no está en lo que ocurre sino en cómo se enuncian las posturas personales que ponen en vilo los roles de autoridad y las libertades:

_Yo no estoy de acuerdo con Valentina respecto a lo que ella dice que... no, que uno le dice las cosas a los profesores y ellos lo toman de mala manera; yo creo que es, depende cómo uno se lo diga y qué le esté diciendo.

Parece además, haber una confusión de fondo entre los conceptos que se manejan de autoridad, en tanto se le quiere ver como una capacidad que se ejerce «con independencia de» y no «en interdependencia con» y que debe fungir como dispositivo propio de las sociedades disciplinarias (Deleuze, 1999), con la correspondiente cesión de la autonomía a los tutores (Kant, 1783). Así lo enuncian algunos estudiantes en un grupo focal: “Yo creo que la libertad de los estudiantes se lleva respecto al profesor; hasta dónde llegue... hasta dónde deje el profesor que los estudiantes tengan la libertad necesaria para... para la materia y eso”.

Esa dinámica de confusión aplica para las representaciones sociales sobre libertad, como se ve al contemplar enunciados de estudiantes en términos de: “Pues sí, no le miento, en mi salón también se ve mucho el libertinaje, pero... yo creo que eso es como... depende del profesor”.

Por su parte, los educadores y las educadoras enuncian en sus discursos la pretensión de superar tales confusiones, proponiendo actitudes de resistencia proactiva para asumir los necesarios roles de autoridad y las libertades como oportunidad para la autodeterminación, como alternativa ante las pretensiones de la sociedad de control (Martínez, 2010):

_Criticaría que de pronto no reflexionen en qué momento se les está dando libertad para que ellos asuman y propongan sus propios criterios, no tomar la libertad como el «me dejaron hacer» sino como «me dejaron hacer, pero para que haga».

El asociacionismo como espacio de participación democrática

Al parecer, uno de los desplazamientos que se viene produciendo en cuanto a la intervención de los jóvenes en asuntos públicos, está definido por el paso de la búsqueda de adscripciones políticas que generen identidad, a un énfasis en prácticas de agrupación juvenil centradas en intereses y motivos que los aglutinan trascendiendo las condiciones étnicas, de género, de clase, etc. (Botero, et al., 2008, p. 604).

En este sentido, este estudio halló que el asociacionismo posibilitado tradicionalmente por el Colegio en múltiples modalidades, es considerado un espacio privilegiado para el desarrollo del liderazgo en el marco de la participación democrática. En particular, los informantes hacen alusión a lo que sucede con dicho espacio en los grupos de investigación creados a partir de la reciente experiencia de reingeniería curricular en la Institución (Muñoz, 2011)

_Por la parte de los grupos de investigación, pues los líderes... ahí se demuestra eso, cómo transformar la sociedad mediante estos grupos, buscando, investigando y todo eso. Por lo menos en los grupos, cada persona tiene una cualidad, entonces... notar eso y que cada uno muestre lo que tiene y hacer... y así todos poder ser líderes y empezar a cambiar la realidad social mala que vemos a diario y de la que tanto hablamos.

Así, los grupos mediante la asunción de responsabilidades y la construcción social de proyectos comunes fruto de la participación, posibilitan el crecimiento y desarrollo de una cultura democrática. Valga como ejemplo lo que se percibió en alguna práctica de observación, al inicio de la que los estudiantes asumían la responsabilidad de tramitar algunas sugerencias ante la vicerrectoría del Colegio, delegando no a alguien en particular, sino a un colectivo menor que generara no sólo representación, sino también reconocimiento, lo cual parece ser una tendencia recurrente y en coincidencia con los hallazgos de los más recientes estudios latinoamericanos sobre la participación de los jóvenes en asuntos de carácter público (Alvarado & Vommaro, 2010)

Posibilidades para nuevos textos sobre participación democrática

Es posible que a la par con las denuncias sobre la apatía política de los jóvenes como hallazgos particulares aunque a veces recurrentes de algunos estudios (por ejemplo Monroy, 2006, León et al., 2008) se deban revelar formas de participación política no convencional (como lo expresan los trabajos de Delgado et al., 2005,

Gómez, 2005 y Alvarado & Vommaro, 2010), lo cual es expresado en términos de Botero et al. (2008) en términos de

Actualmente, los jóvenes y las jóvenes mediados por los cambios en la globalización participan en algunas causas, pero los constitutivos de su identidad ya no pasan por la Escuela o el partido, ya que se han configurado como identidades móviles, efímeras y capaces de respuestas ágiles y, a veces, comprometidas (p. 587).

En el mismo trabajo se explica que “la noción de juventud y participación política en jóvenes no es una invariante en los tiempos y en los contextos; ésta varía según las condiciones políticas y culturales de los contextos locales” (p. 599), lo que reitera la pretensión de esta investigación de apartarse de las generalizaciones no emergentes y de afiliarse a la lógica magmática (Murcia & Jaramillo, 2008) encontrada en las narraciones de los sujetos de investigación.

Cabría dejar abierta la posibilidad de seguir indagando sobre las tensiones entre autoridad y libertad en las prácticas pedagógicas, dado el interés y las propensiones manifiestas por los informantes. Valga como ejemplo citar expresiones conativas de los estudiantes (a) y de los educadores y las educadoras (b) al respecto:

(a) “Yo pienso que un método bueno para tener una buena relación entre profesor y alumno, sería que el profesor tuviera su lugar y el alumno su lugar, sin que él pase las barreras de lo normal de la autoridad, sin llegar a imponer su palabra sobre la de nosotros, y la libertad de los estudiantes se respetara... en que cada quién opine, se tenga en cuenta su opinión, pero sin formar indisciplina, porque es que ellos (sus compañeros) lo vuelven libertinaje”.

(b) “Autoridad y libertad pues deberían ir de la mano en la clase, la presión para que el estudiante trabaje no es para que cumpla con un trabajo con exactitud sino para que desarrolle la competencia de ser autónomo, hasta qué punto el puede dar con lo que sabe, pero que eso que de, lo dé satisfecho a él y a la persona que le está exigiendo el trabajo, entonces en ese momento la autoridad del maestro simplemente debe ser a que se formen en la libertad más no a encerrarlo en el espacio que se les da de libertad”.

Igual resulta pertinente ahondar con curiosidad epistemológica, implicando a los protagonistas de las prácticas pedagógicas no sólo como informantes sino como investigadores de sus propias prácticas, en dominios como el liderazgo en la medida que ha sido identificado mecanismo de participación democrática y de transformación social por ellos: “Si nosotros queremos tener un buen País, entonces, esto preparémonos para liderar ese buen futuro del País”, al que los educadores y las educadoras le exigen el carácter de autogestionado y compartido: “Nuevamente vuelvo a las propuestas que generen iniciativa en los estudiantes,

no propuestas planteadas sino que salgan desde los mismos intereses de ellos y del grupo”.

Ese liderazgo político, que se asume, se comprende y se vuelve eficiente en el marco de agremiaciones democráticas, está promovido y amparado en la Constitución Política Nacional, la Ley General de Educación, la Ley de la Juventud e incluso explícitamente promovido en el artículo 2° de la Ley 850 de 2003, sobre las veedurías ciudadanas, en que se faculta a las organizaciones civiles juveniles para constituir dicho mecanismo democrático de representación popular y vigilancia de la gestión pública.

4.3 Abordaje de problemas reales y significativos

Problemáticas de coyuntura interna

En los hallazgos de esta investigación se encontró que cuando se cuestionó por los problemas sociopolíticos que más se abordan en las prácticas pedagógicas, con recurrencia los informantes aluden a problemáticas del contexto más inmediato a ellos y que les son presentadas como las más urgentes (violencia, robos, drogas, entre otras), como sostienen los estudiantes durante un grupo focal: “Los problemas más significativos que se abordan en las clases es lo que nos pasa aquí en el Colegio internamente siempre, o sea, lo que son las peleas, la drogadicción, los robos, eso es lo que más se ve”.

Sobre esta tendencia a autorreferenciarse cuando se trata de problemas sociales, el discurso de los educadores y las educadoras aclara que: “Él (el estudiante) no puede reconocer que el contexto tiene problemas si no reconoce que ese problema es el que de pronto lo puede estar afectando a él”, reiterando que el punto de partida para la comprensión de la realidad sociopolítica es la comprensión de los propios problemas y está constituido por una incisiva sensibilización.

Al querer indagar por las problemáticas propias de instancias más allá del contexto inmediato (comunidad de práctica), se evidenció que tales realidades resultan significativamente ajenas a las prácticas pedagógicas: “(...) porque cosas así, que ya sean del mundo o de Colombia, casi no hablan de eso”.

Sobre los modos de abordar problemas

Ahora bien, en cuanto al modo como se abordan las problemáticas del contexto, los datos construidos permiten interpretar que los estudiantes perciben superficialidad, menosprecio y tendencia moralista, además de sentirse objetos y no sujetos de reflexión, en el abordaje de problemas reales y significativos, como expresa un estudiante durante una entrevista: “Yo digo que se ve más por el método reflexivo, lo hacen como un comentario e inmediatamente seguimos a lo que son los temas de clase... así que uno diga en las dos horas, no”.

Esto es ampliado por otra estudiante durante un grupo focal, en el que además se denuncian falencias en la prevención de esa problemática cercana:

(...) y empiezan a hacer son reflexiones y nos empiezan a decir «no, no hagan eso porque eso es malo»... pero no previenen, o sea, ellos lo hacen cuando ya ha pasado y cuando ven que el problema nos está afectando mucho, cuando ya en Cúcuta se dice «no, el Salesiano ya se dañó totalmente porque hay muchos drogadictos, porque se ve robo, porque se la pasan peleando».

Tal simplicidad en la interpretación de los problemas es propia de lo que Freire denominara «transitividad ingenua», caracterizada entre otras cosas por la “impermeabilidad a la investigación; por la fragilidad en la argumentación; por un fuerte tenor emocional; por la práctica no propiamente del diálogo sino de la polémica; por las explicaciones mágicas” (Freire, 2002, p. 54), a las que ya se había referido en su *Pedagogía del Oprimido* como típicas de la conciencia ingenua o mágica.

No obstante, emergen algunos discursos en los que se resalta el trabajo de algunos educadores y educadoras por vincular problemas de la realidad a los contenidos formales del plan de estudios, que les invitan a los estudiantes a proponer soluciones, lo cual es bien valorado por ellos. También se afirma al respecto, que el abordaje de problemas sociales significativos tiene un tinte amarillista, como lo sostienen los estudiantes, lo que permite señalar que de la mano con la parquedad en el modo de abordar problemas sociales reales y significativos, posiblemente se está creando otro problema social más, cual es el del pesimismo, según lo enuncian los informantes: “Estamos creando el problema social de que estamos concientizando negativamente a los estudiantes”.

Ese es el pesimismo propio de quienes perciben la Historia y el futuro como predeterminación, de quienes asumen que la realidad y sus problemas son para aprenderlos y no para aprehenderlos, para intervenirlos y recrearlos, sin ingenuidad pero con alegría y con esperanza (Freire, 2006).

Problemas que salen al encuentro de la academia

En las prácticas pedagógicas estudiadas, se descubre que aunque son poco recurrentes, son significativas las experiencias en que los problemas de la realidad social han interpelado la dinámica educativa. En el relato de una educadora, por ejemplo, se enuncia cómo el hecho de interesarse por problemas sociales permite descubrir la complejidad de lo que llamamos realidades sociales:

(...) íbamos por la investigación de cómo influye el comercio informal en el desarrollo económico de Cúcuta (...), íbamos a mirar cuántos vendedores informales podíamos entrevistar ese día en las afueras de la nueva sexta y resulta que terminamos encuestando puros niños de 7 a 11 años, que fueron los que empezaron a aparecer con sus zorritas, su cartón, su botella, todo su material para reciclar, entonces los muchachos cambiaron la entrevista de los adultos por la entrevista a los niños

Además ese tipo de prácticas pedagógicas de contacto directo con problemas reales y significativos para la sociedad y para la Comunidad Educativa Pastoral del Colegio, se ven llamadas a la trascendencia, ante la cual los actores arguyen que tendrían dificultades con las mismas prácticas para su asunción, así como con los sujetos víctimas de la problemática encontrada. Véase cómo lo enuncia la educadora que acompañó la experiencia:

_A partir de ahí quisimos tratar de ver cómo podemos llegar a ellos, de pronto contribuirles en hacerles como más fácil y llevadera esa situación, pero lamentablemente pues no pudimos avanzar más porque es un poquito dispendioso manejar la situación, por los tiempos, los compromisos académicos, etc., desplazarnos hasta allá, quitarles el tempito a ellos de su trabajo... pero es una realidad social bastante cuestionable y bastante formativa fue para ellos.

En este mismo sentido, durante las prácticas de observación se apreció que “en los proyectos de investigación que se van acompañando durante las clases observadas, se tiende a preferir los proyectos de intervención con el fin de transformar inmediatamente las realidades que se estudian”. Esas insistencias van planteando la necesidad de un currículo más pertinente y de una Educación Política más incisiva e incidente en relación con los contextos menos favorecidos, en la que las prácticas pedagógicas cada vez más abandonen sus supuestos de neutralidad.

Corresponsablemente, en el pensamiento de los educadores y las educadoras se revela una actitud de apertura y una valoración positiva de los problemas sociopolíticos en tanto pueden orientar aprendizajes ciudadanos más significativos:

Hay un equilibrio. Muchos programas curriculares permiten el ingreso de esas preguntas, pero muchas preguntas también más bien atraen el lineamiento curricular. Por ejemplo, vamos a hablar de la economía como tema planteado, que nos trae desde afuera la economía; entonces aparece la economía informal, aparece la crisis económica en la zona de frontera, aparecen por ejemplo los precios muy elevados últimamente a consecuencia del invierno, temas de afuera vienen y se transversan con los lineamientos curriculares.

En la Educación Política, los problemas son considerados la base de la acción social o el punto de partida para incidir asertivamente. Los problemas deben tener en cuenta las experiencias de los estudiantes, que provienen de múltiples realidades con vasto número de problemáticas y que no se forman sólo para la Escuela, por lo que los problemas tienen que ser significativos y tienen que tratarse con la pretensión de incidir en el reajuste o redefinición de la organización social (Santisteban, 2004).

Hacia un balance del abordaje problémico

Por parte de los estudiantes es predominante la tendencia a considerar, como se ha dicho en el primer apartado de este dominio, que los problemas más recurrentemente abordados son los que parecen urgentes y que pertenecen al contexto inmediato de la vida escolar. Además, denuncian que dichos abordajes sólo se dan luego que ya se encuentran inmersos en las problemáticas, faltando a la consigna del modelo pedagógico institucional en su sentido más literal: Sistema Preventivo.

Al parecer, los contextos teóricos desde los que son abordadas algunas prácticas pedagógicas no los ha hecho epistemológicamente curiosos para indagar más allá, para procurar visibilizar lo que está opaco ante sus conciencias y experiencias de vida, para indagar por las ideas y poderes que dejan percibir los problemas sólo bajo ciertas condiciones y regímenes de veridicción (Rochetti, 2010).

La perspectiva de los educadores y las educadoras es más esperanzada en tanto que en sus discursos revelan confianza en los frutos que la Educación Política puede dar en futuros inciertos, aunque en la actualidad las evidencias y las capacidades de los estudiantes sean modestas al respecto, como se enuncia:

Si vamos a hablar de elementos materiales yo diría que el aporte no sería mucho, pero ya empieza él a trazarse un camino donde las demás personas tienen que tener en cuenta que ahí va alguien que va interrogante, alguien que está pendiente, alguien que ya está evaluando y alguien que está emitiendo un concepto.

Posibilidades para nuevos textos sobre el abordaje de problemas reales y significativos

Las apuestas de los informantes en torno a la Educación Política con base en el abordaje de problemas reales y significativos, se orientan a la revisión o consulta de experiencias exitosas en ese sentido, a que se fortalezcan las habilidades para diagnosticar y abordar los problemas personales como punto de partida de una opción política y a que los problemas de la realidad social sean abordados por todos los educadores en aras de la formación de “Honestos Ciudadanos” que pregona el Colegio en su consigna.

A partir de esto conviene interrogarse por las posibilidades de aprovechar las nuevas sensibilidades sociales de los jóvenes, como viene afirmándolo el Taller de estudios de los jóvenes y la política de la Universidad de los Andes (Tejop, 2000), que no están ausentes sino que divergen de las tradicionales y que enuncian un rechazo a las prácticas politiquerías que se reiteran. Igualmente, cabe apostarle a una Educación Política que ante las agudas problemáticas sociales asuma la tarea valiente de formar en y para la compasión y la solidaridad política como sentimientos morales mediadores y aplicación práctica de una ética del cuidado (Suárez, 2008).

4.4 Trabajo colectivo

Representaciones sobre el trabajo colectivo

Desde la visión de algunos educadores y educadoras, se expresa que desde las prácticas pedagógicas que el Colegio propone, se educa en el trabajo en equipo y que es altamente valorado, dados los beneficios que reporta para la convivencia en el ejercicio de una ciudadanía activa. Al respecto, una educadora manifiesta:

_La experiencia de este año en el Colegio, de aprender investigando, entre los muchos objetivos también tiene enseñar a que el muchacho trabaje en grupo, y lo primero que a ellos los marca es que no es el trabajo de uno sino es el trabajo y el compromiso de todos; entonces partiendo de ahí, ya enseñamos que el niño tiene que contribuir con su trabajo, que cada uno ya va a cumplir con una función diferente; el mismo papel que cumple en la sociedad, en la sociedad trabajamos todos en grupo y cada uno cumplimos una función y tenemos una responsabilidad qué cumplir. El trabajo en grupo nos permite compartir ideas, nos permite ser tolerantes, nos permite ampliar los proyectos que tengamos, nos permite ver la realidad en que vive la sociedad cuando cada uno toma por su lado y no contribuimos al trabajo en grupo, además nos permite también sacar conclusiones colectivas, nos permite el apoyo en diferentes circunstancias.

Otras concepciones son tan amplias, como relativistas y difusas, si se leen desde la perspectiva de quien cuestiona cómo las prácticas pedagógicas educan para el trabajo colectivo, que forme para participar activamente en la vida civil:

_No lo concibo como formar un grupo aquí y trabaje este grupo, y trabaje este otro grupo acá, o sea, el trabajo colectivo lo concibo como toda la clase, es que cuando estamos trabajando una clase de lengua no es un trabajo individual, ese es un trabajo colectivo, entre todos.

La educación en y para el trabajo colectivo, al banquillo

Los hallazgos sobre el dominio de trabajo colectivo como posibilidad de aprendizaje para participación política y la intervención social, permiten interpretar que dicho proceso se muestra con desarrollo precario en tanto existe una marcada desconfianza en las posibilidades de formación personal que puede ofrecer, y en el ocultamiento que puede hacer de la irresponsabilidad de algunos:

_Por lo menos en mi salón, el trabajo en grupo es poco utilizado pues los profesores creen que nosotros vamos a delegarle todo el trabajo a una sola persona y no vamos a trabajar equitativamente, sino una sola persona trabaja y los demás se van a merecer la nota que esa persona se luchó, entonces es poco utilizado.

Y en efecto, esa desconfianza parece no carecer de fundamento, en tanto durante las prácticas de observación se encuentra que

_La clase se organiza por subgrupos desde el comienzo. Durante el trabajo colectivo varios estudiantes divagan por el salón, otros permanecen en sus grupos, se habla de asuntos diferentes al propósito de la clase. En algunos hay liderazgo, en otros grupos se percibe apatía por el trabajo investigativo que debe estar adelantándose. Pasado un tiempo, sólo el líder y unos pocos más de cada subgrupo trabajan. La educadora pasa por los grupos llamando la atención de quienes están distraídos o escuchando lo que se comenta.

Estas oportunidades que el trabajo en colectivos ofrece, al relativizarse, menospreciarse o al hacerse de cualquier modo, sin guía, sin orientaciones para evitar la masificación y para favorecer el trabajo autónomo, obstaculiza y mancilla la educación para la decisión, para la responsabilidad social y política, tan necesaria en una sociedad que busca afianzar la democracia (Freire, 2002). En este mismo sentido, se desafía a pensar que el trabajo colectivo auténtico y sus beneficios sólo son aprovechables en un ambiente que los regule y los articule convenientemente para que resulte lo propio de un trabajo de grupos inteligentes (Rubio, 2003).

Los hallazgos también conducen a señalar que algunos educadores se muestran optimistas y convencidos que los estudiantes han desarrollado suficientes habilidades para un trabajo en colectivo que resulte transformador:

_Ya ellos, estoy segura, salen con tres aspectos, uno, trabajar en equipo, dos, un pensamiento crítico y tres, indagar, buscar, no conformarse con lo poquito que tengan desde el punto de vista académico, proponer nuevas alternativas, ser capaces de decir aquí estoy yo, ya tengo unas herramientas con las que el Colegio me ha dotado para transformar esa realidad social que estamos viviendo, que no vamos a decir que es mala en un 100%, pero que necesita mucho del trabajo colectivo.

Incluso se espera que como en algunos notables exalumnos del Colegio, las competencias para liderar colectivos trasciendan hacia la sociedad, en especial hacia sectores vulnerables.

Pero los estudiantes, por otra parte, expresan sus sospechas acerca de la capacidad de los educadores para enseñarles a trabajar en equipo:

_Pienso que tal vez ellos no saben cómo explicarnos para llevar un trabajo en grupo que sea eficiente y que todos trabajemos; no he visto el primer profesor que se haya tomado la molestia de decirnos qué hacer en el grupo o no hacer en el grupo para trabajar y para que el trabajo sea equitativo, y sea bueno y conlleve a grandes cosas.

Se denuncia aquí la sospecha de una educación en la que no se trabaja con el educando sino que se le impone un orden que, a juzgar con base en las actitudes observadas, no comparte y simplemente se acomoda aunque no tiene acceso a orientaciones para lograrlo, en las prácticas pedagógicas. Y sin embargo, se aboga por una reinterpretación, una reinención y una recreación de la experiencia.

Posibilidades para nuevos textos sobre el trabajo colectivo

Como afirma Monroy (2006), “la democracia se construye con actores sociales, antes que con votos” (p. 74). Esta tesis permite enfatizar en la crucial importancia que tiene el énfasis en el aprendizaje del trabajo en colectivo, en tanto forma para la responsabilidad personal con sentido social y facilita ambientes para el ejercicio de un liderazgo lejano del caudillismo.

Las prácticas pedagógicas estudiadas, en consecuencia, deben seguir desarrollando este dominio de la Educación Política provocando dispositivos para el trabajo en

equipo pero acompañando el proceso con la intervención de los educadores a favor de la clarificación de los roles y de la asunción de responsabilidades autónomas.

Una debilidad muy marcada que se detecta a partir de los hallazgos, se encuentra en la intrascendencia del trabajo colectivo, en la medida que se espera que la comunidad de práctica actúe en sinergia con otras asociaciones que se proyecten en lo público, en formas tan concretas como el aprendizaje servicio que viene cobrando fuerza en la educación superior española según el informe de Gijón y Rubio en Puig (2010) y que bien podría asumirse desde la educación media.

Conclusiones

- En las prácticas pedagógicas de la educación media en el Instituto Salesiano San Juan Bosco, las representaciones sociales relativas al área cognitiva sobre política se configuran como aprendizajes ciudadanos ocasionalmente abordados en algunas clases propias del ámbito de pensamiento humanístico (ciencias sociales, políticas y económicas) y accidentalmente tratados en otros espacios educativos, desde los que se visibilizan algunos imaginarios que se identifican con representaciones tradicionales de lo político, por influencia familiar y de la cultura política que se percibe a través de los medios de comunicación y los imaginarios populares. De ahí que se expresen opciones como la indiferencia, el rechazo o un renovado interés por la educación para el conocimiento político, ante la inminencia de una ciudadanía que hay que asumir con ideas claras sobre los mecanismos institucionales de beneficio y punición, sobre las garantías en cuanto a derechos humanos, sobre la exigibilidad de los deberes del buen ciudadano y sobre culturas foráneas y diversas.
- La política es percibida recurrentemente desde ideales como el ejercicio del poder para el bien común, como mecanismo de participación democrática formal y como legitimadora del estatus de ciudadano; aunque haciendo alusión a la percepciones de los informantes sobre la cultura política regional y nacional, se manifiestan representaciones sociales en que la política se relaciona con intervenciones caudillistas, de partido y de politiquería que son caracterizadas como prácticas demagógicas y de corrupción para el favorecimiento de intereses particulares. Emergen también imaginarios en los que la política se considera un saber y un saber hacer que permite la intervención en la organización del Colegio en aras de garantizar orden, derechos, responsabilidades y respeto. De igual manera, en tanto se considera la política un elemento valioso para ubicarse civilmente y para participar de la vida política nacional, las representaciones sociales señalan vacíos cognitivos, ausencia de pensamientos políticos claros, indiferencia e ingenuidad al considerarla un asunto de clases dirigentes o de personajes que ejercen como políticos. Desde esos entramados se producen imaginarios que abogan por una transformación de las prácticas y de las representaciones sociales negativas sobre la política, por una política en la que se rescaten los derechos de los ciudadanos y que se aprehenda desde todas las prácticas pedagógicas con mayor pertinencia e insistencia y con menos ingenuidad.

- Al indagar por la construcción de imaginarios sobre la institucionalidad política se logró hacer visible la relación difusa y de distancia, e incluso la ruptura que guardan los informantes con las instituciones políticas, que al parecer en algún momento de su trasegar escolar fueron abordadas como un tema académico de cultura general que no se aprehendió en la medida que no trascendió hasta crear vínculos efectivos ni afectivos, por lo que también en algunos sectores de la comunidad de práctica sujeto de la investigación, persiste el imaginario de que los jóvenes son políticamente apáticos. No obstante, las representaciones sociales expresan creencias en lo efectiva que puede resultar una Educación Política que fortalezca la institucionalidad a través del ejercicio de liderazgos representativos, cuyo aprendizaje puede lograrse desde los primeros niveles de escolaridad. Se devela así la necesidad de reconocer al Colegio como institución política y a las instituciones del poder público como posibilidades para el ejercicio de la ciudadanía activa.

- Las representaciones sociales sobre derechos humanos se construyen a partir de discursos académicos que manejan información básica y los relacionan con enunciados normativos aunque manipulables desde las comunidades de práctica jurídicas. Aunque no hay una intencionalidad explícita de enseñar los derechos humanos, los informantes sostienen imaginarios en los que reconocen en grado significativo la importancia de los derechos humanos y se consideran a sí mismos sujetos de derecho. Ven en los derechos humanos la posibilidad de favorecer el pluralismo y la inclusión, además que reconocen en las prácticas pedagógicas un buen ejemplo de respeto a los mínimos que los garantizan, como condiciones de posibilidad para la convivencia pacífica. También se busca seguir dando un carácter más práctico que verbalista al aprendizaje sobre derechos humanos y cuidar de la educación de la subjetividad, que es principio de toda práctica discursiva sobre derechos humanos.

- En cuanto a la educación en y para los deberes ciudadanos, se lograron visibilizar imaginarios según los cuales ésta ocurre tácitamente y es insuficiente, dada cierta apatía por tal formación en las prácticas pedagógicas. No obstante, las representaciones asumen el discurso de los deberes civiles como posibilidad para construir subjetividad, sentido de la alteridad, sentido de lo público y sentido de lo político en tanto representa un desafío a la participación en sus múltiples modalidades y al desarrollo humano en general. Desde esa óptica, en la expresión de las representaciones sociales halladas se pretende la implementación de mecanismos de reparación y por experiencias de contacto que estimulen al compromiso con lo público y la configuración de nuevos imaginarios sobre deberes civiles. El ejercicio investigativo sobre este dominio permitió emerger la expresión de la necesidad de

estudios posteriores en los que se indague acerca de la relación existente entre desarrollo personal y desempeño público, así como que promueva la autoevaluación de las comunidades de práctica sobre su civismo.

- Acerca de la Educación Política como educación cognitiva sobre y para la diversidad cultural, las representaciones sociales se inclinan a favor de develar comprensiones que asumen la diversidad cultural desde definiciones simples basadas en el sentido literal de la expresión, mientras que otros conciben la diversidad cultural de un modo más complejo y problémico, es decir, como unas realidades con trasfondos históricos y políticos que la hacen compleja, pero que cuya influencia es valorada positivamente. Es recurrente que se enuncie la significativa influencia de las prácticas pedagógicas para formarse en el respeto a lo diverso, aunque se denuncien la carencia de abordajes temáticos explícitos sobre diversidad cultural y algunos episodios de intolerancia en este sentido. Así, los hallazgos permiten cuestionar hasta qué punto el problema de las prácticas pedagógicas frente a este dominio consiste en valorar equitativamente la presencia de culturas diversas, o si más bien consiste en posibilitar la crítica de fenómenos como la aculturación o la hegemonía de culturas globalizantes, cuando se dan en detrimento de lo idiosincrático.
- Los discursos acerca del fomento de las actitudes y el pensamiento crítico orientados al ejercicio de la ciudadanía en las prácticas pedagógicas de la educación media del Colegio, describen iniciativas caracterizadas por el verbalismo y el afán transmisionista de comunicados moralizantes. De igual modo, se destacan tendencias a hacer Educación Política como práctica verbosa (como asunto de contenidos o abordajes temáticos), al acatamiento de normas con talante heterónomo y a la escasez de la educación para el respeto, la gestión del conflicto, el compromiso social solidario y el juicio crítico. A lo largo de los discursos se puede leer una crisis en la asunción práctica de valores como el respeto, el pacifismo, la solidaridad y la criticidad. No obstante, también se revelan prácticas en las que se proponen alternativas a las tradicionales formas de educar para actuar y pensar el ejercicio de la ciudadanía, fundadas en el raciocinio, el diálogo y la autenticidad.
- En relación con la promoción que las prácticas pedagógicas de educación media hacen del respeto, se enuncia que se conocen alternativas y medios para garantizar la vivencia del respeto por sí mismo y por los demás, mas tal realidad se llega a producir pero por el temor que existe en la comunidad de práctica a recibir agresiones de parte de las víctimas; es decir, que los discursos declaran que aunque se conocen otros mecanismos que posibilitan el respeto, como el diálogo y la mediación de terceros, al menor indicio de

fracaso en ese sentido, se acudirá al ejercicio de algún tipo de violencia y se entiende que por tal motivo es que algunos se abstienen de irrespetar, para no ser violentados por quienes se sienten irrespetados. Sin embargo, también hay otros discursos que con suficiencia de argumentos rechazan y deslegitiman el uso de la violencia como recurso admisible para garantizar el respeto, en tanto se descubre que representa una cadena de afrentas a la dignidad humana. Desde las prácticas pedagógicas se entiende que el respeto es asumido con base en la efectividad de la autoridad de los educadores (que a veces es vacilante o formalista y también es irrespetada e irrespetuosa) y se evidencia en el cumplimiento de la normatividad, posibilitando la convivencia. En este sentido, se busca una comprensión discursiva del respeto como proceso, que puede afianzarse con base en el fomento de la reciprocidad y la persuasión acerca de principios humanitarios que fundamentan la práctica del respeto.

- Los discursos alusivos a la educación en y para la gestión del conflicto lo entienden como un acontecimiento recurrente en las relaciones humanas, que resulta tan natural como las diferencias interpersonales en las prácticas pedagógicas de la educación media en el Colegio. Desde esa perspectiva, se comprende que lo importante del conflicto es el problema que hay de fondo y las tareas a realizar para resolverlo como se promueve en la comunidad de práctica inmediata: mediante el diálogo y la mediación. Aunque emergieron posiciones escépticas acerca de la madurez de los estudiantes para gestionar competentemente los conflictos, en las prácticas pedagógicas (consideradas escenarios naturales para gestionar conflictos en los que intervienen proactivamente tanto pares como autoridades) se educa para divergir de las visiones negativas del conflicto y de las alternativas violentas, propias de la cultura política y social nacional e incluso de los ambientes familiares. Se pretenden finalmente, unas prácticas pedagógicas que incorporen la consulta de experiencias exitosas que fortalezcan la visión del conflicto como oportunidad educativa.
- En la comprensión manifiesta en los discursos acerca de la promoción del compromiso social y la solidaridad desde las prácticas pedagógicas, se revela la asunción del otorgamiento de sobornos (notas o calificaciones) como hábito y como expectativa para posibilitar su realización. Aún así, estas formas de proceder son deslegitimadas por los mismos estudiantes. Sin embargo, hay otras formas de sensibilización que se han implementado desde las prácticas pedagógicas, como las que esporádicamente favorecen la presencia del estudiantado en sectores marginales de la ciudad. Desde perspectivas complementarias, los discursos señalan que el compromiso y la solidaridad social se promueven al hablar de ello en las prácticas pedagógicas y se dan por supuestos debido a que es un Colegio con identidad

católica, lo que reduce la gestión acerca de este dominio a una educación verbosa y emisora de comunicados que no comunica. Se entiende también que las prácticas pedagógicas promueven la proyección social en tanto se hacen experiencias de solidaridad al interior de las aulas y se justifica esta reducción en la apatía de los actores en este sentido, arguyendo además falta de experiencia y desconocimiento de realidades sociopolíticas neurálgicas. En síntesis, la asunción de compromisos sociales es la gran ausente de las prácticas pedagógicas, por lo que se pretenden experiencias que trasciendan la edificación escolar y la comunidad de práctica local.

- La educación para la producción del juicio crítico en las prácticas pedagógicas es concebida en los discursos como algo que se construye promoviendo la manifestación de juicios propios y argumentados sobre la realidad sociopolítica a partir de la interpelación heurística, así como haciendo propuestas de solución, demostrando capacidad de opción, de votación y de ponderación de argumentos. No obstante, aunque se favorece la intervención desde las opiniones personales, la promoción del juicio crítico tiene un sesgo moralizante que resulta una contradicción en tanto parece enunciar respuestas prefabricadas y recetas para toda problemática. Desde estos discursos configuradores en las prácticas pedagógicas, se aboga por acompañar a los estudiantes en la superación de la reducción de la realidad a problemas personales propios de su adolescencia, a partir de preguntas generadoras de discusiones, la intervención en eventos interinstitucionales a propósito y la consulta a expertos.
- A partir de las experiencias de los actores de las prácticas pedagógicas asociadas al fomento de la participación política, es posible interpretar que se suele reducir la concepción de participación a la posibilidad de expresar opiniones personales, con base en tendenciosas críticas que sólo presentan aspectos negativos del panorama sociopolítico pero que a su vez permiten la emergencia de nuevos escenarios e intenciones de participación. De la misma manera, en las prácticas pedagógicas se abordan problemáticas agudas que se restringen a situaciones internas del Colegio o cuando más del entorno inmediato, por lo que no se denota trascendencia significativa al hacer ese ejercicio, al igual que ocurre con el aprendizaje de la dinámica del trabajo en colectivo.
- La participación crítica desde las prácticas pedagógicas es una experiencia que se da en términos parcializantes, como «participación argumentación» en tanto se ve restringida en su trascendencia o acción, muchas veces limitándose a hacer réplica de lo que otros han dicho o pensado. En dicha crítica se denuncia que suele primar la perspectiva del educador y una visión

amarillista de la realidad. Aquí se reitera la firme disposición del Colegio a favorecer la vivencia de los estudiantes en contacto con zonas marginales y sus poblaciones, lo cual es valorado por los informantes como oportunidad para la participación crítica y el favorecimiento del cambio; esa sensibilización queda en evidencia, según la experiencia de los informantes, cuando el estudiante cuestiona la realidad social. Así, se espera una mayor trascendencia de la Educación Política, aprovechando la disposición de la Institución como escenario de posibilidades para aprender la participación crítica en asuntos de carácter público, de modo que se logre incidir proactivamente en contextos de marginación.

- Las experiencias sobre participación democrática en las prácticas pedagógicas de la educación media del Colegio, permiten interpretar que dicha participación se restringe al ejercicio del derecho a opinar y que faculta hacer visible la pluralidad de los actores, como ocurre en los grupos de investigación que suelen conformar los estudiantes. Desde allí se vive la democracia y se posibilita trascender a otras instancias del Colegio que habitualmente se ven lejanas gracias a la organización jerárquica institucional, que se concibe como abierta a la participación democrática. También las experiencias de la comunidad de práctica discuten sobre el equilibrio entre las necesarias autoridades de los educadores y libertades de los estudiantes, en tanto que se considera un requisito para que se pueda intervenir democráticamente, sosteniendo que se suele hipertrofiar la autoridad del educador al punto de asfixiar las libertades de los estudiantes, existiendo de fondo, muchas veces, un problema comunicativo. Con base en las narrativas que produjeron estas interpretaciones, se busca el fomento de actitudes de liderazgo y de resistencia proactiva que permitan asumir la tensión entre autoridades y libertades como oportunidad para el desarrollo de la capacidad de autodeterminación.
- Desde las narrativas en que se expresan las experiencias de las prácticas pedagógicas en relación con el tratamiento de problemas reales y significativos, puede interpretarse que se suelen abordar con prioridad casi excluyente problemáticas urgentes y de coyuntura interna, ante las cuales el contexto macrosocial resulta ajeno y mirado con pesimismo, lo cual da como resultado una comprensión fragmentaria de las realidades. A la par con estas interpretaciones, se denuncia cómo las problemáticas son estudiadas con superficialidad y simplificación, de manera despectiva y moralista, además de que hace vivir a los actores de las prácticas pedagógicas la experiencia de ser objetos y no sujetos de reflexión. No obstante, en la búsqueda de un currículo pertinente, algunas prácticas pedagógicas se han dejado interpelar por algunos problemas sociales que hacen un llamado a la trascendencia política de tales experiencias, ante lo cual se ha respondido con mayor apertura

y una valoración positiva de los problemas abordados. Aquí sin embargo cabe la denuncia de que en las prácticas pedagógicas las problemáticas más agudas y significativas para la Comunidad Educativa Pastoral se han tenido en cuenta cuando los actores de las mismas ya se encuentran inmersos en las problemáticas y se hallan desprovistos de una educación que los haga epistemológicamente curiosos para indagar a mayor profundidad. Por ello las manifestaciones conativas en este dominio se orientan a aprovechar las nuevas sensibilidades sociales de los jóvenes y a cultivar los sentimientos morales de compasión y solidaridad política, que le den identidad más clara a la Educación Política configurada mediante el abordaje de problemas sociopolíticos relevantes.

- En los relatos construidos se evidencian experiencias asertivas pero también otras relativistas y difusas de trabajo colectivo, lo que lo devela en un precario nivel de desarrollo al que contribuyen actitudes que manifiestan desconfianza, menosprecio y arbitrariedad por parte de quienes tienen responsabilidades con su liderazgo y orientación, además de que emerge la sospecha de que dichos protagonistas no saben cómo orientar funcionalmente el trabajo colectivo ni cómo solucionar los problemas que suelen presentarse en dicha dinámica. No obstante, se cree en la solidez de la formación de los estudiantes para este dominio y se anhela una Educación Política que genere competencias para liderar colectivos con trascendencia social, mediada por la intervención de educadores capacitados para acompañar el proceso a favor de la clarificación de roles y de la asunción de responsabilidades con autonomía.
- La Educación Política en las prácticas pedagógicas del Instituto Salesiano San Juan Bosco es una realidad que al reconocerse inacabada y variopinta ofrece múltiples desafíos para su comprensión, en la medida que no es, sino que está siendo. Se configura de acuerdo a las comunidades de práctica cercanas y lejanas con las que se relaciona, pero también de acuerdo a ciertas opciones emergentes, particulares de la Comunidad Educativa Pastoral en la que se desarrolla, aunque las más de las veces se reduce al aprendizaje de contenidos alusivos a lo político-estatal.
- La comunidad de práctica de la educación media en el Colegio se reconoce como sujeto de derechos y deberes legalizados por las normas y como parte de un proceso inicial de transición hacia una ciudadanía empoderada, a partir del desarrollo de competencias para ejercer, defender y promulgar derechos y deberes. Es lo que muestran en sus discursos al manifestar que conocen sus derechos escolares consignados en los reglamentos institucionales.

- El estudio desarrollado encontró que el ejercicio investigativo durante su dinámica movió a los actores de las prácticas pedagógicas a la autorreflexión sobre el carácter político de las mismas, con respecto a algunos dominios, evidenciando de alguna manera el potencial transformador de este tipo de trabajos. Es lo que revelan algunos educadores y estudiantes al manifestar, como consta en los relatos consignados en este trabajo, que habitualmente los dominios relacionados con la Educación Política no son motivo de reflexión habitual y que es esperable tomar acciones para mejorar en ese sentido.
- Desde los discursos de los informantes se perciben manifestaciones conativas a favor de una Educación Política que parta de la democratización de la Escuela en su estructura y funcionamiento, para que permita trascender el marco escolar físico y aprovechar la ciudad, especialmente sus márgenes, como dispositivo pedagógico para un aprendizaje ciudadano pertinente. Esto se puede colegir en tanto que los informantes hacen crítica de la estructura escolar que aunque les permite opinar sigue siendo jerárquica y poco democrática, lo que no la convierte en el ambiente más propicio para una educación de tal talante.

Recomendaciones

- Es importante aprovechar el renovado interés que manifiestan los estudiantes por los asuntos políticos, ayudándoles a superar concepciones tradicionales y caudillistas al respecto, mediante la vinculación al liderazgo político en los colectivos del inmediato contexto escolar, lo que implica un compromiso con la Educación Política desde todas las prácticas pedagógicas institucionales a favor de su promoción y participación efectiva.
- Resulta necesario superar la educación verbosa que pretende comunicar y educar en valores cívicos como el respeto, la crítica, la solidaridad y la paz, exclusivamente mediante el verbalismo. Hay que dar paso a una Educación Política que enseñe a asumir compromisos prácticos al respecto, haciendo del ejercicio cotidiano de esos valores un hábito, unas prácticas discursivas virtuosas. En este sentido, conviene evitar las tendencias moralistas en las prácticas pedagógicas, las cuales deben valerse de estrategias como la referenciación con otras comunidades educativas, la consulta a expertos y la incursión y acompañamiento en experiencias orientadas a la asunción de compromisos sociales.
- Las prácticas pedagógicas deben interrogarse sobre el modo como desde allí se aprende a ser consciente de que no es posible una Educación Políticamente neutral, sobre cómo se educa para una ciudadanía crítica, efectiva y transformadora, promoviendo el desarrollo de competencias para la imaginación de contextos socioculturales alternativos y para el ejercicio de la resistencia política.
- Es conveniente tener presente que las prácticas pedagógicas son un proceso social complejo, en el que no se debería intervenir sin procurar antes una comprensión sensata de sus configuraciones particulares, de los intereses de verdad y de poder que lo fundamentan y lo definen. En este sentido, cabe indagar por el proceso político que origina e implementa las prácticas pedagógicas en el currículo, dado que detrás de las ciencias que se pretenden enseñar y de las pedagogías que las posibilitan en la escuela, hay historias políticas que requieren ser develadas.
- Debe considerarse la posibilidad de adelantar estudios posteriores que se ocupen de indagar en contextos similares, acerca de problemas como la

relación entre subjetividad y ciudadanía, y otros que se ocupen de la tarea de facilitar la autoevaluación de las instituciones educativas en torno a los aprendizajes y logros ciudadanos que promueven, para lo cual puede resultar muy útil la investigación acción participativa.

Referencias

- Alvarado, S., & Carreño, M. (2007). La formación ciudadana: una estrategia para la construcción de ciudadanía. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. Universidad de Manizales. 5. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=77350102>
- Alvarado, S., Ospina, H., Botero, P., & Muñoz, G. (2008). Las tramas de la subjetividad política y los desafíos a la formación ciudadana en jóvenes. *Revista argentina de sociología*, 6, 19-43. Retrieved from http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1669-32482008000200003&nrm=iso
- Alvarado, S., & Vommaro, P. (2010). *Jóvenes, cultura y política en América Latina: algunos trayectos de sus relaciones, experiencias y lecturas (1960-2000)*. Santa Fe: CLACSO - Homo Sapiens.
- Álvarez, D. (2005). Lectura y formación ciudadana: un estudio aplicado a la escuela de animación juvenil. Medellín, Colombia. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 28, 147-167. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-09762005000100007&nrm=iso
- Ariza, A. (2007). Democracias, ciudadanía y formación ciudadana: Una aproximación. *Revista de Estudios Sociales*, 150-163. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-885X2007000200011&nrm=iso
- Avanzini, G. (1998). *La pedagogía hoy*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ávila, F. (2007). *El concepto de Poder en Michel Foucault*. A Parte Rei, Vol. 53. Recuperado de <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/avila53.pdf>
- Barber, M., & Mourshed, M. (2007). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. McKinsey & Company. Recuperado de <http://www.eduteka.org/informeMcKinsey.php>
- Bedoya, J. (2004). *Pedagogía: ¿Enseñar a pensar? Reflexión filosófica sobre el proceso de enseñar*. Bogotá: Ecoe Ediciones.

- Bedoya, J. (2008). *Epistemología y pedagogía*. Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Beuchot, M. (2003). *Hermenéutica Analógica: Aplicaciones en América Latina*. Bogotá: El Búho.
- Bocanegra, E. (2008). Del encierro al paraíso. Imaginarios dominantes en la escuela colombiana contemporánea: una mirada desde las escuelas de Bogotá. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 6, 319-346. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2008000100011&nrm=iso
- Bonilla-Castro, E., Rodríguez, P. (1997). *La investigación en Ciencias Sociales. Más allá del dilema de los métodos*. Bogotá: Uniandes.
- Botero, P., Torres, J., & Alvarado, S. (2008). Perspectivas teóricas para comprender la categoría participación ciudadana-política juvenil en Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 6, 565-611. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2008000200005&nrm=iso
- Bourdieu, P., & Passeron, J-C. (1996). *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Distribuciones Fontamara, S.A.
- Calderón, O. (2006). *Articulación de la educación media y superior en la perspectiva de la formación en ciencia y tecnología para la democratización del conocimiento*. Recuperado de http://www.universia.net.co/dmdocuments/propuesta_articulacion_educacion.pdf
- Caraballo, D., & Pulido, H. (2006). *Colombia: Estado actual de la educación técnica y tecnológica*. Bogotá: Corporación Andina de Fomento.
- Cárdenas, M., Parra, L., Pineda, J., Picón, H., & Rojas, R. (2007). *Las representaciones sociales de la política y la democracia Última Década*, 27, 55-80. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/udecada/v15n26/art04.pdf>
- Carr, W. (2000). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Ediciones Morata S.L.
- Castillo, J. (2003). La formación de ciudadanos en la escuela: un escenario posible. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1(2). Retrieved from <http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/vol1/art11.htm>

- Castoriadis, C. (1983). *La Institución Imaginaria de la Sociedad I*. Barcelona: Tusquets Editores, S.A.
- COMPITE. (2010). Informe Nacional de Competitividad 2010 - 2011. Bogotá: Consejo Privado de Competitividad Colombia.
- Constantini, M. (2004). *Semiótica de la comunicación. Razón y Palabra*. Recuperado de <http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n38/mconstantini.html>
- Cullen, C. (2004). Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro (3a. ed.). Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- De Zubiría, J., & Ramírez, A. (2009). *¿Cómo investigar en educación?* Bogotá, D.C.: Editorial Magisterio.
- Deleuze, G. (1999). *Post-scriptum sobre las sociedades de control Conversaciones*. Valencia: Pre-Textos.
- Delgado, R., Vargas, R., Vives, M., Luque, P., Lara, L., & Arias, R. (2005). *Educación para el conocimiento social y político*. Estado del Arte. Bogotá, D.C.: Facultad de Educación, Pontificia Universidad Javeriana.
- Di Pietro, S. (2002). *Habitus, política y educación. Política y Cultura*. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/267/26701710.pdf>
- Díaz-Gómez, Á. (2005). *Representaciones sociales juveniles sobre la democracia*. Reflexión Política, 7(013), 180-191. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/110/11001314.pdf>
- Díaz, C., & Celis, J. (2009). Efectos no deseados de la formación para el trabajo en la educación media colombiana. *Revista Educación y Educadores*, 13(2), 199-216. Recuperado de <http://revistas.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/viewArticle/1695/2254>
- Echavarría, C., Restrepo, P., Callejas, A., Mejía, P., & Alzate, Á. (2009). La responsabilidad moral y política: una mirada juvenil. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7(2), 1439-1457. Recuperado de http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/Vol%207/V2E/segunda_segunda/A10%20%20La%20responsabilidad%20moral%20y%20politica.pdf

- Fernández, F. (2003). *Sociología de la Educación*. Madrid: Pearson Education, S.A.
- Foucault, M. (2006). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI Editores S.A. de C.V.
- Freire, P. (1998). *Cartas a quien pretende enseñar* (4 ed.). México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2001). *Política y Educación*. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2002). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI de España Editores, S.A.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del Oprimido*. México: Siglo XXI Editores, S.A. de C.V.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la Autonomía*. México: Siglo XXI Editores.
- Gadamer, H.-G. (1993). *Verdad y Método I*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Garay, A., Íñiguez, L., Martínez, M., Muñoz, J., Pallarès, S., & Vázquez, F. (2002). Evaluación cualitativa del sistema de recogida de sangre en Cataluña. *Revista Española de Salud Pública*, 76, 437-450. Recuperado de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1135-57272002000500006&nrm=iso
- García, A., Betancur, L., & Arango, C. (2011). *La escuela emergente: tejido de relaciones espaciales*. Medellín: Universidad Autónoma Latinoamericana UNAULA.
- Giroux, H. (2004). *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. México: Siglo XXI Editores.
- Gómez-Esteban, J. (2009). *Humanización: hacia una educación crítica en Derechos Humanos* *Universitas Psychologica*, 8(1), 225-236. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=64712168019>
- Gómez, J. (2005). *Aprendizaje ciudadano y formación ético-política*. Bogotá: Fondo de Publicaciones Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

- Gómez, V. (s.f.). *La transición del nivel medio (secundaria superior) al trabajo y la formación postsecundaria en Colombia*. Recuperado de http://www.universidad.edu.co/images/cmlopera/descargables/transicion_ed_media_trabajo_ed_sup.pdf
- Gómez, V., Díaz, C., & Celis, J. (2009). *El puente está quebrado... Aportes a la reconstrucción de la educación media en Colombia*. Bogotá: Editorial Universidad Nacional de Colombia.
- González, E. (2006). *Sobre la hermenéutica o acerca de las múltiples lecturas de lo real*. Medellín: Universidad de Medellín.
- Habermas, J. (1994). *Tres modelos de democracia. Sobre el concepto de una política deliberativa. Instrumentos de Trabajo*, 43. Recuperado de <http://www.alcoberro.info/V1/habermas7.pdf>
- Henao, J., & Pinilla, V. (2009). Jóvenes y ciudadanías en Colombia: entre la politización social y la participación institucional. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7(2). Recuperado de <http://revistaumanizales.cinde.org.co/index.php/Revista-Latinoamericana/article/viewArticle/162>
- Íñiguez, L. (1999). *Investigación y evaluación cualitativa: bases teóricas y conceptuales. Atención Primaria*, 23(8). Recuperado de http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2007/T1-1SF/Canrobert/Investiga%E7%E3o_e_evolu%E7%E3o.pdf
- Kant, I. (1783). *Respuesta a la pregunta ¿qué es la ilustración? Berlinischen Monatsschrift*. Recuperado de http://www.utadeo.edu.co/programas/humanidades/pdf/ejemplo_ensayo_filosofico.pdf
- Kant, I. (2007). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. México: Editorial Porrúa.
- Lenzi, A., D'Avirro, M., & Pataro, M. (2008). *Relaciones entre saberes políticos, participación política y educación política: Aportes de la investigación psicológica*. Anu. investig. (Fac. Psicol. Univ. B. Aires) vol.15, 125-134. Recuperado de <http://www.scielo.org.ar/pdf/anuinv/v15/v15a10.pdf>
- León, I., Reyes, P., & Baquero, S. (2008). *Una mirada hermenéutica a la cultura política en Latinoamérica y en Colombia*. Bogotá, D.C.: Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Nacional de Colombia.

- Litichever, L., & Núñez, P. (2005). *Acerca de lo justo, lo legal y lo legítimo: Cultura política en la escuela media. Última década*, 13, 103-130. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22362005000200005&nrm=iso
- Ley 0115 de febrero 8 de 1994, por la cual se expide la Ley General de Educación, 0115 C.F.R. (1994).
- M.E.N. (2010). *Logros Ministerio de Educación Nacional 2002 - 2010*. Balance de Gobierno 2002 - 2010, from http://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-197812_archivo_pdf_logros.pdf
- Magendzo, A. (2004). *Formación ciudadana*. Bogotá: Magisterio.
- Martínez, J. (2010). *La Universidad productora de productores: entre biopolítica y subjetividad*. Bogotá: Universidad de La Salle.
- Martínez, M. (2001). *Análisis del discurso y práctica pedagógica. Una propuesta para leer, escribir y aprender mejor*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Martínez, M. (2009). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México, D.F.: Editorial Trillas, S.A. de C.V.
- Martínez, V. (2000). *Saber hacer las paces. Epistemologías de los estudios para la paz*. *Convergencia*, 23, 49-96. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=10502303>
- Martínez, V., Comins, I., & París, S. (2009). *La nueva agenda de la filosofía para el siglo XXI: los estudios para la paz*. 19, 91-114. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=10512244005#>
- Marx, K. (2001). *El carácter capitalista de la manufactura*. In M. Enguita (Ed.), *Sociología de la Educación* (pp. 25-32). Barcelona: Editorial Ariel, S.A.
- Mejía, A., & Perafán, B. (2006). Para acercarse al dragón, para amansarlo, es necesario haberlo amansado primero: una mirada crítica a las competencias ciudadanas. *Revista de Estudios Sociales*, 23-35. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-885X2006000100003&nrm=iso

- Mejía, M. (2001). *Construir educativamente el conflicto. Hacia una pedagogía de la negociación cultural*. Nómadas (Col), Octubre-Sin mes, 24-39. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=105117927003#>
- Mejía, M. (2006). *Educación(es) en la(s) globalización(es) I: entre el pensamiento único y la nueva crítica*. Bogotá: Ediciones Desde Abajo.
- Mejía, M. (2011). *La(s) escuela(s) de la(s) globalización(es) II. Entre el uso técnico instrumental y las educomunicaciones*. Bogotá: Ediciones Desde Abajo.
- Monroy, B. (2006). *La escuela en la formación de la esfera pública. Una estrategia pedagógica para la formación de cultura política en los espacios escolares*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia - Instituto para la investigación educativa y el desarrollo pedagógico, IDEP.
- Morin, E. (2004). La epistemología de la complejidad. *Gazeta de Antropología N° 20*. Recuperado de http://www.ugr.es/~pwlac/G20_02Edgar_Morin.html
- Muñoz, P. (2011). *Enseñar a Aprender Investigando: Una experiencia de rediseño curricular en el Instituto Salesiano San Juan Bosco de Cúcuta*. Paper presented at the I Seminario Internacional en Práctica Pedagógica, Universidad Francisco de Paula Santander.
- Murcia, N., & Jaramillo, L. (2008). *Investigación cualitativa: “La Complementariedad”*. Armenia: Kinesis.
- Nerlich, B., Chamizo, P. (1999). Cómo hacer cosas con palabras polisémicas: el uso de la ambigüedad en el lenguaje ordinario. *Contrastes. Revista interdisciplinar de filosofía*. Recuperado de
- Nidelcoff, M. (1994). *¿Maestro Pueblo o Maestro Gendarme?* Santafé de Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Ortiz, A. (2009). *Pedagogía Problemática: modelo metodológico para el aprendizaje significativo por problemas*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Ovelar, N. (2005). Educación, política y ciudadanía democrática. A través de la especial mirada de Paulo Freire. *Revista de Pedagogía*, Vol. 26, N° 76, 187-206. Recuperado de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922005000200002&lng=es&nrm=iso

- Padrón, J. (1997). *Notas sobre análisis del lenguaje. Doctorado en Ciencias Humanas - Universidad del Zulia*. Recuperado de <http://padron.entretemas.com/NotasAnalLeng.htm>
- Páramo, P. (2008). *La investigación en ciencias sociales. Técnicas de recolección de información*. Bogotá: Universidad Piloto de Colombia.
- Peresson, M. (2010). *Educación con el corazón de Don Bosco*. Bogotá: Ediciones Salesianas.
- Pérez, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. II. Técnicas y análisis de datos*. Madrid: La Muralla, S.A.
- Puig, J. (2010). *Entre todos. Compartir la educación para la ciudadanía*. Barcelona: Horsori Editorial, S.L.
- Restrepo, B. (2002). *Investigación en educación*. Bogotá: ICFES.
- Restrepo, J. (2006). *Estándares básicos en competencias ciudadanas: una aproximación al problema de la formación ciudadana en Colombia*. *Papel Político*, 11, 137-176. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0122-44092006000100006&nrm=iso
- Riveros, C., López, E., Quintero, M., & Salazar, W. (2010). *Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media*. Bogotá, D.C.: Ministerio de Educación Nacional.
- Rochetti, C. (2010). Notas para pensar la educación como práctica política: Una mirada desde Michel Foucault. *Cuyo: anuario de filosofía argentina y americana*, 27, 117-125. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1853-31752010000100006&nrm=iso
- Rubio, C. (2003). *Reseña de "Grupos inteligentes. Teoría y práctica del trabajo en equipo" de Fernando Cembranos y José Angel Medina*. *Psychosocial Intervention*, 12(2), 233. Recuperado de <http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=179818034010>
- Sáenz, J. (2006). Desconfianza, civilidad y estética. Las prácticas estatales para formar a la población por fuera de la escuela en Bogotá. *Revista de estudios sociales*. Universidad de los Andes. Vol. 23. Recuperado de <http://proquest.umi.com/pqdweb?index=8&did=1320974111&SrchMode=1&sid=1&Fmt>

=3&VInst=PROD&VType=PQD&RQT=309&VName=PQD&TS=1279991135&clientId=57173

- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill / Interamericana de España, S.A.U.
- Santisteban, A. (2004). *Formación de la ciudadanía y educación política*. Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1454090>
- Sfeir, A. (2009). Educación, economía ambiental y espiritualidad. *Revista de Estudios Sociales*. Universidad de los Andes. Vol. 32. Recuperado de <http://proquest.umi.com/pqdweb?index=7&did=1701519821&SrchMode=1&sid=7&Fmt=3&VInst=PROD&VType=PQD&RQT=309&VName=PQD&TS=1279992425&clientId=57173>
- Smith, M. (2000). *Educación, política y cultura política. Algunas aproximaciones teóricas*. Perfiles Educativos, 87. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=13208705#>
- Suárez, J. (2008). *Compasión y solidaridad política desde la educación*. Zona Próxima. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=85312286008>
- Sverdlíc, I. (2007). *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Taylor, C. (2006). *Imaginario Sociales Modernos*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Tejop. (2000). Jóvenes, política y sociedad: ¿desafección política o una nueva sensibilidad social? *Revista de Estudios Sociales*, (73-80). Recuperado de <http://res.uniandes.edu.co/view.php/133/1.php>
- Van Dijk, T., & Mendizábal, R. (1999). *Análisis del discurso social y político*. E. Abya-Yala (Ed.) Recuperado de http://books.google.com.co/books?id=Ua6jPh1rAPQC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Volpi, F. (2005). *Hermenéutica y filosofía práctica*. ÉNDOXA: Series filosóficas, 20, 265-294.

Wodak, R., & Meyer, M. (2003). *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa.

Zambrano, A. (2010). *Philippe Meirieu, pedagogo. Aprendizaje, filosofía y política*. Santiago de Cali: Maestría en Educación Superior - Universidad Santiago de Cali.

Zuleta, E. (1985). *Sobre la idealización de la vida personal y colectiva y otros ensayos*. Bogotá: Procultura.

