



UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

**UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS
MAESTRÍA COMUNICACIÓN-EDUCACIÓN**

**Manifestaciones de la Cultura Política en la escuela, en tiempos de
posacuerdo.**

Una Mirada desde el Campo Comunicación/Educación.

DANIEL ALFREDO COLL RAMÍREZ

**Facultad de Educación
Maestría en Comunicación/Educación**

**BOGOTÁ
JUNIO 2019**



UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

**UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS
MAESTRÍA COMUNICACIÓN-EDUCACIÓN**

**Manifestaciones de la Cultura Política en la escuela, en tiempos de
posacuerdo.**

Una Mirada desde el Campo Comunicación/Educación.

DANIEL ALFREDO COLL RAMÍREZ

**TUTOR:
TOMÁS VÁSQUEZ**

**Facultad de Educación
Maestría en Comunicación/Educación**

**BOGOTÁ
JUNIO 2019**

Nota de aceptación

Profesor Tomás Vásquez.

Evaluador 1.

Evaluador 2.

Bogotá, 2019.

**Acuerdo 19 del Consejo Superior Universitario que dice: “Artículo 177:
La Universidad Distrital Francisco José de Caldas no se hará responsable
por las ideas propuestas en esta tesis”**

DEDICATORIA

A mis maestros, quienes en mi proceso de formación me han hecho amar la educación, me han mostrado que un mundo diferente es posible a pesar de las infinitas dificultades que hay en el camino. Ellos quienes a pesar del peso que conlleva soportar una estructura con la que no se está de acuerdo han podido transmitir ese amor que una vez los inspiró a otros quienes ahora queremos continuar sus sueños.

A Clara Victoria, quien me inculcó por vez primera el amor al campo comunicación/educación. A Freddy y a Sarai quienes me mostraron en sus clases que pensar vale la pena, que amar la educación tiene tanto sentido como amar al otro.

A Tomás, el ejemplo más férreo que he visto de cargar con la bandera de la educación transformadora aún a pesar de sentir el peso de las limitaciones institucionales. Por su orientación en esta tesis y por las enseñanzas que me deja más allá de lo académico.

A mi primera y más querida maestra: Mi madre.

AGRADECIMIENTOS

A mis queridos estudiantes, a quienes siempre llevaré en mi mente y por quienes sueño un día lograr transformar la educación. A las profesoras, padres de familia y directivas del Instituto Santa Inés quienes me apoyaron en todo momento con las diferentes fases de la investigación y me demostraron que, aunque a veces gestar cambios desde el aula es difícil, la vocación de un verdadero maestro consiste en luchar contra las adversidades en función del futuro de sus estudiantes.

A la Universidad Distrital, por apostarle a un campo en construcción tan importante para la consolidación de una sociedad políticamente activa.

Contenido

Introducción.....	10
1. Tema de Investigación	14
2. Justificación del problema de investigación.....	14
2.1. Hipótesis de Investigación.	15
2.2. Objetivos	15
2.2.1. Objetivo General.....	15
2.2.2. Objetivos Específicos.....	15
3. Antecedentes.....	16
4. Marco Teórico	31
4.1. Cultura política en la escuela.....	33
4.1.1. La educación escolar en Colombia	37
4.1.2. Relaciones de poder en la escuela	43
4.2. Comunicación/Educación.....	46
4.2.1. Políticas públicas de educación	48
4.2.2. La educación como acto político.	51
4.3. Agenda de País.	53
4.3.1. El conflicto en Colombia	56
4.3.2. Cátedra para la paz.....	59
5. Diseño Metodológico.....	61
5.1. Aspectos Generales.....	61
5.1.1. Tipo de estudio	61
5.1.2. Perspectiva Metodológica	61
5.1.3. Población.....	62

5.1.4. Corpus	62
5.2. Trabajo de Campo.....	64
5.2.1. Recolección de Información.....	64
5.2.2. Reseña del Colegio	67
5.2.3. Análisis relacional de los resultados arrojados por los distintos instrumentos empleados en la investigación	68
6. Hallazgos y Resultados	92
7. Discusión y Conclusiones	95
Anexos.....	98
Matriz de Análisis Objetivo 1	¡Error! Marcador no definido.
Matriz de análisis objetivo 2.....	¡Error! Marcador no definido.
Matriz de análisis Objetivo 3	¡Error! Marcador no definido.
Bibliografía.....	99

Resumen:

A partir del momento histórico que atraviesa Colombia por cuenta del acuerdo de paz logrado con el grupo FARC en el año 2016, consideramos pertinente analizar como está estructurada la escuela para acompañar dicho proceso, entendiendo que no es un hecho aislado y que por el contrario está íntimamente ligado a los procesos sociales institucionales como conjunto. Es por ello, que en la presente investigación decidimos indagar la manera en la que los actores escolares comprenden los conceptos de paz y democracia al interior de la escuela, no sin antes analizar como perciben este escenario y su rol al momento de tomar decisiones, esto enmarcado en la perspectiva del campo comunicación/educación y específicamente al concepto de cultura política propio de este.

Abstract:

From the historical moment that Colombia is going through on account of the peace agreement reached with the FARC group in 2016, we consider it pertinent to analyze how the school is structured to accompany this process, understanding that it is not an isolated event and that, on the contrary, it is intimately linked to institutional social processes as a whole. That is why, in this research, we decided to investigate the way in which school actors understand the concepts of peace and democracy within the school, but not before analyzing how they perceive this scenario and their role when making decisions, this framed in the perspective of the field communication / education and specifically to the concept of political culture proper of this.

Introducción

Una atmósfera de escepticismo nos llena de miedo y la información viaja tan rápido que ni el mismo Nietzsche podría dimensionar el brutal devenir de nuestros días. No obstante, las crisis suelen ser los mejores escenarios para las transformaciones, por lo que este es un tiempo estratégico único para poner en marcha las utopías del sur, que, como dirá Boaventura de Sousa, tienen su origen en los tiempos de Bolívar.

A lo largo de la historia los grandes imperios han marcado el rumbo de la humanidad acompañados siempre de avances tecnológicos. En la edad antigua, por ejemplo, los fenicios desarrollaron una de las primeras formas de escritura; los egipcios implementaron el papiro, los griegos la política y los romanos los caminos. Posteriormente, el invento de Gutenberg nos llevaría a la modernidad y traería consigo el auge de la academia y el esbozo del pensamiento iluminista. Más adelante, la máquina de vapor inglesa nos introdujo en la era industrial y finalmente la radio y la televisión, acompañados de la expansión de la prensa y el periodismo, se convirtieron en los pilares que permitieron el triunfo del pensamiento liberal que evolucionaría hasta el capitalismo actual.

Podemos ver entonces, como casi todas las civilizaciones han tenido un gran imperio y cómo curiosamente cada imperio que ha surgido lo ha hecho a la par que evolucionan las nuevas tecnologías (principalmente las de la comunicación), por lo cual es viable apostar por el surgimiento de una nueva revolución, en cuanto que una nueva tecnología apenas está emergiendo en nuestra sociedad.

Ahora bien, el desarrollo tecnológico, en términos comunicativos, más grande de nuestra época, “internet”, ha visto la luz por apenas 25 años, mientras que la consolidación de dichos imperios tomó cientos de años. Así mismo, hemos visto históricamente, cómo las transformaciones tecnológicas tienen un impacto definitivo en la manera en la que se organiza la sociedad. Por ejemplo, la imprenta propició la aparición de estados nacionales y la televisión abrió el camino hacia la globalización; cambios que modifican las instituciones sociales y nos obligan a repensar la funcionalidad de estas.

Entonces, estos avances tecnológicos repercuten en la manera en la que se configura la organización social, pues la forma de “poner en común” de los sujetos, es alterada por las dinámicas intrínsecas (comunicación cada vez más masiva) de los mismos, propiciando el desarrollo de otras formas de socialidad que a su vez reconfiguran las instituciones, los métodos y lo que Fernando Cruz Kronfly (1994) denomina “aglutinantes primarios” de la cultura entre los que menciona la religiosidad y la razón principalmente. Elementos que se ven abocados a la transformación de la cultura política que sustenta la base de determinada forma de organización social.

En esta medida, es pertinente y, acaso necesario, el planteamiento – y posterior ejecución – de una propuesta de formación en cultura política que comprenda una reflexión en torno a los vertiginosos cambios que atraviesa hoy la sociedad y sus instituciones o, dicho de otro modo, el problema de la crisis de la modernidad. Y, aunque este problema no sea exclusivo de una institución determinada, es propio de la escuela, como lugar de encuentro con los otros, convertirse en el lugar más adecuado para propiciar el encuentro de los seres para la tarea del saber y el actuar colectivo, lo que no es más que la posibilidad de construir la cultura política de una sociedad a partir de la cotidianidad de sus actores sociales, esto es, la manera en la que deciden crear autónomamente sus procesos de organización y ciudadanía.

Desde luego, no podemos dejar de lado que las formas de participación política más aceptadas y anquilosadas que marcaron el rumbo de la humanidad han tenido su origen en diferentes regiones del mundo, excepto en una: Latinoamérica. Una parte del mundo cuyo pasado está supeditado a la historia contada por colonos y transmitida por nosotros. Razón por la cual, en medio de la ignorancia histórica impuesta que rodea a nuestro pueblo, un ideal ha tomado fuerza desde el sur, una idea que se originó en los tiempos de la teología de la liberación y que cobró aún más sentido a través de grandes filósofos y académicos de la zona que, inspirados en la ausencia de libertad de nuestro pueblo, se dieron a la tarea de imaginar un campo de pensamiento que diera cuenta de nuestras realidades, pero más importante aún desde nuestra propia mirada.

Este campo es el de la comunicación/educación. Un campo joven, ambicioso y soñador, un espacio de pensamiento que busca comprender “...la relación con el problema del poder y de las identidades, especialmente. Una comprensión de las relaciones, las prácticas, los

espacios que pretenden desafiar, cuestionar, desarticular, resistir o negociar con el poder hegemónico; los escenarios y tácticas de lucha por la presencia, el reconocimiento y la configuración de identidades. Pero, además, el propósito de carácter político de “transformación”: cómo construir espacios democráticos de comunicación y cómo construirlos en las diferencias” (Huergo, y otros, 2001, pág. 20). Lo que, a mi manera de ver, convierte al campo en una apuesta por la libertad de los individuos, pero no una libertad enunciada desde las libertades individuales, sino como libertades en tanto los otros.

Claro está, que tan titánica tarea requiere de mucho tiempo y esfuerzo, además de interés y quizá bastante filantropía. Pero es una tarea que considero necesaria, especialmente para llevar a buen puerto el proceso de post-acuerdo que está por enfrentar nuestro país y que no solo es importante para nosotros, pues repercutirá en el resto del continente como ya lo han hecho acontecimientos tales como la independencia o el Plan Colombia. Por supuesto, la consolidación de una cultura política en la perspectiva de comunicación/educación requiere de una serie de elementos sin los cuales es imposible pensar esta utopía; lo primero que debemos hacer es desligarnos del concepto de institucionalidad, pues este nos ha relegado a lo tradicional, es una postura que desde su nombre sugiere aquello que no se puede cambiar, lo que ha estado siempre, lo instituido y por lo cual es correcto – o al menos aceptable – juzgar moralmente prácticas que corresponden a otros modos de vida, a otros sentidos de mundo.

En segundo lugar, si no evolucionamos hacia una forma de organización social transicionalista, esto es, un modelo en el que los acuerdos sociales se creen a partir del consenso comunitario y no permanezcan estáticos durante siglos y por el contrario estos se piensen y repiensen desde la cotidianidad de las personas en el marco de su anclaje cultural, no podremos salir del bucle que nos mantiene enfrentados entre izquierdas y derechas.

Este accionar político de todos los sujetos, se inaugura en la idea del diálogo de saberes, de características horizontales –sin jerarquías, no cómo algunos pretenden: abriendo espacios de discusión bajo sus parámetros y enfocados en obtener la razón– que permita a todos sus asistentes la oportunidad de pronunciar su realidad, de actuar en conjunto con su comunidad en función de sus necesidades y que nos lleve a vivir en un mundo sin tanta estupidez; pues no puede ser más que estúpido un mundo en el que priman las ideas de pocos y las

consecuencias recaen sobre muchos; un mundo donde la educación está diseñada para aceptar esa realidad, un mundo donde pensar o es exótico o es inútil. Por eso siento que es necesario repensar la función social de la educación, particularmente su componente cultural-político. No podemos seguir admitiendo que existan saberes básicos que todos tenemos que aprender en el mismo momento; además, en silencio y sin derecho a cuestionarlos; esta no puede ser la función de la educación, aceptar y acatar el mundo que nos dejaron los que están por irse. Debemos superar la barrera del pasado y pensarnos en el presente, dejar atrás el bache del progreso impuesto desde el norte, la idea de éxito estandarizada y sobre todo la endeble verdad de que los pequeños cambios en el aula transforman el mundo.

Debemos deconstruir todo aquello que nos ata a un pasado que no responde al presente, esto no significa desconocer la historia; por el contrario, significa conocerla muy bien, interpretarla, interpelarla y escribirla. Es en esta difícil campaña que encuentro en el campo comunicación-educación un espacio propicio para generar las preguntas adecuadas a las inservibles instituciones del pasado y las ideas para propiciar un espacio educativo en el que la comunicación sea la vía que ponga en común los saberes de sus asistentes.

Esta investigación es entonces, un intento de comprender como a partir de un proyecto educativo escolar específico, se sustenta o no la base de una ciudadanía democrática participativa, que supere las barreras de las ideologías absolutas y en la que sus ciudadanos aprendan a transformar su mundo con los otros en el lugar acordado para ese encuentro: la escuela.

Así las cosas, la presente investigación busca también contribuir a la construcción académica del campo comunicación/educación en lo referente a la cultura política, tomando como eje de partida las manifestaciones de la misma que pueden evidenciarse desde el ambiente escolar y a partir de las cuales se busca enriquecer el marco de interpretación de dichas acciones con el fin de comprenderlas y finalmente llegar a transformarlas.

1. Tema de Investigación

La formación en cultura política en la escuela, en tiempos de post-acuerdo de la Colombia del siglo XXI, desde la perspectiva del campo comunicación/educación.

2. Justificación del problema de investigación

Iniciaremos la delimitación del problema a investigar, con el análisis del campo comunicación/educación, su apuesta política por la libertad y la construcción social como puesta en común por medio del diálogo. En este, existe una relación transversal entre cultura y política que orienta la investigación del mismo hacia las prácticas culturales cotidianas y el sentido que éstas tienen en una comunidad y un momento histórico específico.

De esa relación, a su vez se desprende, en primer lugar, la idea de poder como posibilidad y como virtud que se adquiere en el hacer colectivo; y, en segundo lugar, el concepto de ciudadanía por medio del cual se explorará la manera en que los sujetos actúan en su cotidianidad y la relevancia de su obrar político en la construcción de su realidad. Basados en el concepto de ciudadanía, se analizará la escuela como institución socializadora en razón de su historia, sus particularidades en el contexto colombiano, así como su componente pedagógico y la noción de educación en la escuela actual. Aquí se pondrá especial atención a la actualidad de la escuela en función de la práctica libertaria propuesta en el campo comunicación/educación y su perspectiva latinoamericana.

Finalmente, el concepto de la “práctica de la libertad”, estará acompañado por los conceptos de otredad y del diálogo de saberes como apuestas para la construcción de la cotidianidad en función de los otros que *significan* la realidad, buscando así resignificar la práctica escolar y su concepto de educación usualmente alejado de la comunicación.

En esta medida, el problema de investigación se basa en la pregunta por los discursos y manifestaciones de los actores escolares sobre la escuela y su componente cultural-político, respecto a la manera en la que ésta desarrolla la práctica escolar-política y en observar cómo desde la escuela podría construirse una propuesta de formación en cultura política a partir de

las experiencias propias de quienes conforman una comunidad educativa, respondiendo a sus exigencias particulares y por lo tanto al contexto que los atiende.

Así bien, las virtudes enunciadas previamente, pertenecientes al corpus teórico del campo comunicación/educación y que se pretenden alcanzar – o por lo menos acercar – con esta investigación, serán abordadas desde el horizonte de post-acuerdo que afronta Colombia actualmente, tomando como punto de partida el análisis de la actualidad de la cultura política en los ambientes escolares, pues, aunque como se mencionó anteriormente, no es la única institución responsable de la formación ciudadana, es la que debe proponer una ruta de acción en consecuencia de su capacidad socializadora.

2.1.Pregunta de Investigación.

- ¿Cómo se manifiesta la cultura política en la escuela, en tiempos de posacuerdo, desde la perspectiva del campo comunicación/educación?

2.2.Objetivos

2.2.1. Objetivo General

Analizar las manifestaciones de cultura política en la escuela desde la perspectiva comunicación/educación, en tiempos de posacuerdo. En la institución educativa Instituto Santa Inés.

2.2.2. Objetivos Específicos

- Identificar las manifestaciones de las prácticas de cultura política en la escuela.
- Analizar la relación entre las políticas estatales de educación y las prácticas políticas de los actores escolares
- Visibilizar la relación entre las prácticas políticas de los actores escolares, las políticas estatales de educación y los discurso de posacuerdo, en clave de comunicación/educación

3. Antecedentes.

Este apartado, tiene como objetivo rastrear y analizar las características constitutivas y los resultados de las investigaciones llevadas a cabo en Colombia respecto a la formación de cultura política desde la escuela, con el fin de comprender la manera en la cual se ha configurado, en la escuela colombiana, este componente fundamental de lo educativo, la cercanía o no a los proyectos educativos institucionales (PEI) y la concordancia del mismo con las políticas estatales de educación.

Ahora bien, para comprender el proceso de formación en cultura política en el país, es conveniente partir de la concepción legislativa y la disposición reglamentaria que de ella tiene el Estado colombiano en la constitución del 1991 y en los lineamientos del Ministerio Nacional de Educación (MEN). Para ello, seguiremos el análisis realizado por Martha Herrera, Alexis Pinilla, Raúl Infante y Carlos Díaz, en su libro *La Construcción de Cultura Política en Colombia, Proyectos hegemónicos y resistencias culturales* (2005), más específicamente en el capítulo tercero denominado: *La Educación para la democracia: Apuestas para construir cultura política durante la década del 90*. En el cual, los autores presentan un recorrido por las estrategias empleadas por el Gobierno Nacional y otros actores no gubernamentales para la consolidación de una educación para la democracia; lo que, al resultar en una exigencia para los países latinoamericanos de finales del siglo XX, se convierte en una contradicción de la democracia promulgada desde occidente.

En un primer momento, el capítulo inicia haciendo una distinción entre algunos de los conceptos más usados al respecto de la consolidación de una educación para la democracia, en el momento en el que la constitución de 1991 la convierte en un asunto fundamental de la agenda nacional, otorgándonos una perspectiva de la complejidad del campo educativo y su relación con la cultura política, particularmente en un país como Colombia. Estos conceptos son:

“Educación para la democracia: relacionado con la formación de sujetos que sean participes de un modelo político democrático; educación cívica: con la que se hace alusión a la educación para la vida pública; educación ética y valores: cercano a la educación moral, es decir, a la formación de una adecuada moral

política y educación ciudadana: inscrita en una perspectiva más amplia y relacionada con los procesos de construcción de los sujetos sociales y políticos en diversos contextos educativos” (Herrera, Infante, Pinilla, & Díaz, 2005, pág. 106).

A partir de aquí podemos avizorar cómo las diferentes estrategias para la consolidación de cultura política en Colombia han estado enmarcadas en una serie de conceptos que, como señalan los autores, no se encuentran en estado puro ni estático; por el contrario, se interrelacionan y cruzan en las múltiples estrategias educativas llevadas a cabo tanto por el Estado como por otros actores interesados en lo escolar y su relación con lo político-democrático; complejizando así no solo la conceptualización de la idea de formación en cultura política, sino también la comprensión de la relación entre ésta y la cotidianidad de los sujetos que son afectados por ella directamente.

En un segundo momento del capítulo y continuando con el recorrido propuesto por Herrera et Al. (2005), encontramos las estrategias del gobierno nacional en educación para la democracia, estipuladas en la constitución del 1991, por medio de artículos mandatorios que Herrera et Al., clasifican como tendientes a legitimar el orden institucional y consolidar prácticas de convivencia democrática en el escenario. Todo esto bajo la bandera de la internacionalización de los derechos humanos y en aras de la construcción de una cultura política de paz. Sin embargo, los autores llaman la atención sobre la confrontación entre este accionar legislativo y las prácticas culturales de esos a quienes se pretende educar para la democracia, pues no se puede desconocer que antes de la oleada democrática, ya teníamos formas distintas de organización política propias y legitimadas al interior de las distintas comunidades que habitan el territorio nacional.

Por otra parte, pero paralelo a lo anterior, el MEN desarrolló una serie de estrategias orientadas a la consolidación de una reglamentación de los principios constitucionales dirigidos a promover la creación de cultura política democrática de la educación Básica y Media, condensadas en la Ley (115) General de Educación de 1994. Entre los que destacan:

El PEI (ley 115. Artículo 73; decreto 1860, capítulo3), el gobierno escolar (ley 115, artículo 142; decreto 1860, capítulo 4), el consejo académico (ley 115, artículo 145), el consejo estudiantil (decreto 2860. Artículo 29), los personeros (decreto 2860,

artículo 28), el manual de convivencia (decreto 1860, artículo 17) y las juntas y foros de educación (ley 115, capítulo 3), entre otros. (Herrera, Infante, Pinilla, & Díaz, 2005, pág. 107)

Cada uno de los cuales especifica una serie de lineamientos orientados a la consolidación de una educación para la democracia y mandatos que permitan el ensanchamiento de dichas estrategias en cada contexto educativo. No obstante, y a pesar de los esfuerzos por alcanzar dicha meta, las investigaciones promovidas desde el MEN, ONG's, instituciones no gubernamentales, la escuela y la universidad, han resultado en una crítica a las estrategias mencionadas anteriormente, pues, a partir de ellas, el gobierno nacional “ha intentado consolidar un modelo único de cultura política que, a pesar de las bondades otorgadas por el gobierno, niega o por lo menos no reconoce, otras dinámicas de construcción de cultura política, privilegiando aspectos relacionados con la democracia representativa y el respeto al orden y la norma.” (Herrera, Infante, Pinilla, & Díaz, 2005, pág. 116).

Posteriormente, al análisis de carácter documental presentado en el capítulo señalado anteriormente, los autores refieren una serie de investigaciones llevadas a cabo en el ámbito de nuestro interés, destacando, siguiendo a Herrera et Al. un amplio uso de las metodologías cuantitativas y de los enfoques sicologistas privilegiados por la tendencia de la cultura política cívica.

La primera de ellas es el “Proyecto Internacional de Educación Cívica”, promovido por el MEN y la Asociación Internacional para la Evaluación del logro Educativo (IEA), el cual tuvo como objetivo “identificar y examinar en un marco comparativo la formación cívica de los jóvenes, para entender su rol como ciudadanos en sociedades democráticas y en sociedades que aspiran a la democracia, y para comprender los aspectos de identidad política que son importantes para ellos”. (Herrera, Infante, Pinilla, & Díaz, 2005, págs. 117-118).

Este estudio contó con la participación de más de 20 países y fue dividido en dos fases; la primera llamada “Estudios Nacionales de Caso” entre noviembre de 1994 y abril de 1996, y la segunda, en la cual se aplicaron pruebas masivas, entre enero de 1997 y diciembre de 2000. En esta investigación se seleccionaron algunas preguntas orientadoras del estudio basadas en “la importancia de la formación ciudadana como meta escolar; las prioridades de organización de los programas y los planteles, los niveles de logro detectados, los roles

ciudadanos según el género o clase social de los estudiantes; la forma como se perciben, enseñan y son formados los maestros en relación con la formación ciudadana.” (Herrera, Infante, Pinilla, & Díaz, 2005, pág. 18)

La primera fase del estudio, a cargo de Álvaro Rodríguez, buscaba determinar qué se entiende por educación cívica en el sistema educativo colombiano y en sectores gubernamentales y no gubernamentales que inciden en la formación escolar. Para lo cual se realizó, en primera instancia, una revisión documental sobre educación cívica, consultas y entrevistas a docentes, maestros, investigadores y estudiantes, y paneles nacionales con expertos en el tema. Y en segunda instancia, una serie de conclusiones iniciales respecto a las formas en que se abordaba la educación cívica en distintos escenarios institucionales en relación a lo propuesto en la constitución del 1991; a partir de las cuales se establecieron tres niveles entre democracia y educación, que posteriormente serán los ejes articuladores de las demás experiencias investigativas analizadas en el texto. Estos son:

El nivel jurídico-político referido a la formación de una ciudadanía autónoma en relación con el derecho a la educación, la creación libre de escuelas y la organización pluralista de la escuela pública. Un segundo nivel político-administrativo, en el que la formación ciudadana está basada en la ampliación y redistribución de los centros de decisión y gestión educativos por medio de los PEI, los gobiernos escolares y las juntas de educación. Y un tercer nivel, escolar-social, en el que la educación ciudadana se fundamenta en la formación para la creatividad, la convivencia y la participación social y política. (Herrera, Infante, Pinilla, & Díaz, 2005, págs. 119-120).

Un tercer momento de la primera fase del estudio, fundamental para comprender la manera en la que se consolidó la idea de educación para la democracia después de la constitución del 1991, fueron los paneles de expertos, que giraron en torno a cinco preguntas principales; las tres primeras seleccionadas por el IEA y las restantes, adicionadas por el equipo de expertos colombianos que lideraban el proyecto. Estas preguntas fueron:

1. ¿Qué se espera, qué los jóvenes entre 14 y 15 años conozcan de la democracia?
2. ¿Qué elementos de identidad nacional pueden haber construido los jóvenes entre 14 y 15 años?

3. ¿Qué conocimiento tienen los jóvenes entorno a los grupos minoritarios y sus derechos?
4. ¿Qué pueden creer los jóvenes en este rango de edad sobre el papel de los medios de comunicación y su papel con la política?
5. ¿Qué interpretaciones pueden dar los jóvenes sobre las causas y consecuencias de los problemas sociales y políticos del país, y especialmente, los de sus comunidades? (Herrera, Infante, Pinilla, & Díaz, 2005, pág. 121).

Cada una de ellas, considerada a partir de las expectativas academicistas que se tenían respecto a una idea de joven ciudadano y a unas metas o logros educativos – propuestos desde afuera – a los cuales debía aspirar el estudiante. No obstante, las preguntas recogieron apreciaciones importantes respecto a cada temática entre las que destacan por ejemplo; “la necesidad de ampliar los espacios de participación y de fortalecimiento de las relaciones democráticas entre los integrantes de la comunidad educativa”, la reflexión en torno a la relación entre “la identidad nacional con la forma en que los jóvenes la han vivido y no como una categoría conceptual definida a priori de la vida cotidiana de los jóvenes”, los manuales de convivencia “en tanto mecanismos de regulación de los conflictos en la escuela, los cuáles aún son mirados como un catálogo de deberes, ya que se entiende que la formación de valores tiene que ver con la transmisión de unos valores sustantivos, desconociendo las dinámicas propias de los jóvenes.”, la necesidad “de ver los medios desde una perspectiva comunicativa, con el fin de pensar en su incidencia en las reconfiguraciones de la cultura política”, y la *reconstrucción escolar de la justicia*, reflexión que “cuestiona la cultura escolar tradicional, y sus impedimentos para relacionarse con el entorno social y cultural y, además, para articular a su organización la experiencia cultural de los jóvenes”. (2005, págs. 121-123).

Así bien, luego de las reflexiones generadas en cada foco de discusión, el estudio nacional de caso, recoge cuatro condiciones que, a juicio de los investigadores, debe tener la formación en democracia:

1. Relación entre investigadores, educación superior y maestros de educación básica.
2. Apoyo a las expectativas en curso, garantizando su continuidad y fortalecimiento y articulando programas de formación democrática no escolar con los que tienen lugar en el contexto escolar.

3. Mayor preocupación por la cobertura y evaluación del impacto de los programas en educación para la democracia.
4. Replanteamiento y mayor orientación de los mecanismos escolares de formación democrática estipulados en la legislación educativa e, incluso, creación de nuevos mecanismos de participación democrática en los planteles educativos. (2005, pág. 123)

Son estos entonces, los resultados de la primera fase, el estudio de caso, que servirán posteriormente como base para la segunda fase del proyecto: Aplicación de pruebas masivas; liderada por José Guillermo Ortiz y Carlos Pardo, y llevada a cabo entre 1997 y el 2000, incluyendo pruebas experimentales, encuestas y procesamiento de datos, orientadas a partir de las cinco preguntas eje que organizaron la primera fase del estudio.

La encuesta se aplicó a 5.047 jóvenes entre los 14 y 15 años del grado 8° correspondientes a 152 colegios (50% privados, 50% públicos) ubicados en 27 departamentos del país. Sumado a esto se aplicó una encuesta a 352 profesores vinculados a la enseñanza de la cívica y a los 152 rectores de las instituciones participantes.

Según los investigadores, la fundamentación teórica del estudio apunta hacia el entrecruzamiento de los múltiples factores que afectan el desarrollo del sujeto en la escuela (microsistemas, exosistemas, macrosistemas) y cómo estas moldean la trayectoria de su vida. Sin embargo, Herrera et Al., advierten que en los resultados de la investigación no hay alusión de peso respecto al papel de estos escenarios en la conformación de la cultura política en los sujetos de la escuela (2005, pág. 124).

Y esta no es la única advertencia respecto a este estudio, pues la rigurosidad positivista y cuantitativa del mismo, llevaron a una serie de contradicciones en los resultados, pues, según el mismo equipo de investigación, la formación para la democracia y valores se sustentaron en representaciones ideales que no se articulaban con la cotidianidad de los estudiantes, reduciendo los conceptos como poder, democracia y gobierno al qué, dejando de lado el para qué o el porqué. (Herrera, Infante, Pinilla, & Díaz, 2005, pág. 125). Además, el hecho de que haya sido la IEA la encargada de construir, unilateralmente, las encuestas, refuerza el carácter positivista de la misma, pues se pretendió medir el estado de la democracia en la educación, desde una mirada desde afuera, descontextualizando la realidad cultural del país y

particularmente el conflicto armado, factor determinante en la manera en la que se construye la cultura política de la nación.

Las conclusiones de esta fase son acaso difusas debido a las críticas planteadas anteriormente, sumado a la necesidad de complementarla con estudios de corte cualitativo que amplíen la mirada a partir de las experiencias cotidianas de los estudiantes. Pero, a pesar de las contradicciones que suscitó este estudio, se logró establecer que Colombia era, en aquella época, uno de los países con opiniones más favorables a la democracia y la participación ciudadana, reflejo de los principios de la Constitución de 1991; nuevamente desde la perspectiva cuantitativa.

De esta manera concluyó este primer gran estudio respecto a la percepción de formación en cultura política democrática en el país, otorgando nociones sobre los ejes a discutir el problema de la formación ciudadana y experiencias investigativas que aportaron un corpus teórico del cual pudiesen partir estudios posteriores, cualitativos, situados, contextualizados y en el orden de una cultura política autónoma y particularizada de acuerdo a cada comunidad, sus integrantes, sus intereses y sus acuerdos.

A continuación, en el texto de Herrera et Al., encontramos otro análisis de un estudio correspondiente a la formación en cultura política desde la escuela, denominado “Comprensión y Sensibilidad Ciudadana”, en cabeza de la Alcaldía Mayor de Bogotá y la Secretaría de Educación Distrital, realizado en colegios de la ciudad de Bogotá con estudiantes de los grados 5° a 9° entre 1999 y el 2001 y con la intención de evaluar tres dimensiones principalmente:

1. El desarrollo del juicio moral, entendida como la competencia de todo ser humano para emitir un juicio moral sobre determinada acción o tomar una decisión sobre los diferentes dilemas morales que plantea la vida en comunidad.
2. Las representaciones mentales y actitudes, entendidas como las concepciones, imaginarios, preferencias valorativas y orientaciones actitudinales sobre los diferentes fenómenos de la vida en comunidad.
3. La información básica o conocimientos, es decir, dominio de nociones básicas sobre el Estado colombiano, su funcionamiento, financiación, formas de control

y posibilidades de participación. (Herrera, Infante, Pinilla, & Díaz, 2005, pág. 128)

Estas tres dimensiones a su vez se dividieron en varios ejes temáticos de acuerdo a las dimensiones micro y macrosocial; siendo estos: Estado y gobierno, participación de la sociedad civil, justicia y desigualdad, uso y sentido de lo público, diversidad, conflicto, regulación y uso de la fuerza y construcción de identidad.

En este estudio, señalan Herrera et Al., es evidente la reducción de la ciudadanía a un problema netamente valorativo de convenciones políticas y morales, lo que se origina en la concepción de ciudadanía como una construcción individual inspirada en las virtudes y oportunidades de cada sujeto y no en su relación con aquellos que conforman su comunidad pero que no se encuentran en su círculo más cercano de acción (Herrera, Infante, Pinilla, & Díaz, 2005, pág. 129).

Por otra parte, este estudio se basó también en los estadios morales propuestos por Lawrence Kohlberg, los cuales , según él, delimitan la inteligencia y la capacidad de acción de los sujetos en función de las oportunidades materiales dadas durante su formación, dejando de lado la experiencia misma del sujeto, siendo así que “antes que reconocer las características propias de los procesos de formación de los sujetos, asistimos a la enunciación de una especie de ciudadanía virtual, establecida a partir de los razonamientos morales de los estudiantes, que no da cuenta de las dinámicas políticas y culturales de la construcción ciudadana”. (Herrera, Infante, Pinilla, & Díaz, 2005, pág. 133)

Así bien, este estudio siguió la línea del Proyecto Internacional de Educación Cívica y presentó sus resultados en términos cuantitativos, lo que no resta legitimidad al estudio, pero permite ciertas suspicacias al interpretarlos, pues la inscripción de la educación escolar en el marco de la “cultura de la evaluación” desquebraja la idea de una escuela plural sustituyéndola por la búsqueda de la homogeneidad, en su afán de que todos los estudiantes alcancen un nivel igual de desarrollo; desconociendo así sus particularidades y propiciando la discriminación sistemática de todo aquel que no alcanza el nivel deseado, en el tiempo deseado y bajo condiciones muy específicas, esto es, quien difiere del statu quo.

Más tarde, en el año 2004, el MEN y la Asociación Colombiana de Facultades de Educación (Ascofade) publicaron un documento llamado “Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas”, con la participación de un variado grupo de investigadores, docentes e intelectuales de varias instituciones educativas del país, con el objetivo de “dar a conocer las habilidades específicas para el ejercicio y la formación de ciudadanía” (Herrera, Infante, Pinilla, & Díaz, 2005, pág. 135). Lo que claramente no es más que una extensión de los estudios previamente enunciados, poniendo en el centro de la discusión, la concepción que se tiene desde el Gobierno de lo que significa la cultura política y desde luego como esta se manifiesta en los elementos más comunes o normales de la cultura juvenil, qué, siguiendo a Norbert Lechner (2005), son un aspecto fundamental de la cultura política, en tanto que, su misma normalidad dificulta su expresión, invisibilizando las representaciones simbólicas de los sujetos, en las que subyacen los credos e ideas que delimitan la acción política concreta.

Agregaremos que este estudio fue complementado con una prueba – para variar – denominada “Competencias Ciudadanas. Formar para la Ciudadanía”. Aplicada a más de un millón de niños y jóvenes de todo el país de grados 5º y 9º por medio de las pruebas Saber del mes de noviembre del año 2003, y en cuyos resultados no ahondaremos pues recaen en el “interés por formar en los sujetos valores propios de la normatividad – cívica o moral religiosa – diseñada por el Estado” (Herrera, Infante, Pinilla, & Díaz, 2005, pág. 139) y acotaremos que los autores señalan insistentemente la imperiosa necesidad de vincular estudios cualitativos, situados en cada contexto escolar educativo.

Para finalizar con los aportes a esta investigación del libro de Herrera et Al., del cual no sobra decir que es una cartografía muy detallada y pertinente de los intentos por desenmarañar la complicada trama de la cultura política colombiana a partir de la década de los 90, incluso cuando estos fueron más diagnósticos estatizados que procesos de investigación social propiamente dichos, señalaremos los estudios sobre educación y democracia a los cuales se hace referencia. Estos estuvieron enfocados en:

“analizar la forma como fueron apropiadas las disposiciones legislativas en diferentes contextos de formación y socialización, así como las dificultades encontradas para su implementación, entrándose a analizar las tradiciones de cultura política que circulan en dichos escenarios y las prácticas de interacción social y

política que se llevan a cabo en los mismos”. (Herrera, Infante, Pinilla, & Díaz, 2005, pág. 139)

Los primeros estudios referidos, basan sus hipótesis en la dimensión del conflicto escolar, como la investigación dirigida por Francisco Gutiérrez Sanín denominada “Dinámicas del conflicto como sistema de aprendizaje”(1997-1999), que incluye un análisis discursivo de la legislación en materia de cultura política escolar y la manera en la que se disfraza el autoritarismo y las prácticas residuales de la escuela en discursos aparentemente democráticos, como los consignados en los manuales de convivencia; línea misma en la que Gabriel Restrepo, en su estudio “Convivencia y Democracia en la Escuela” (1998), identifica rasgos de los manuales de urbanidad como el famoso manual de Carreño, que no es más que una visión moralista del mundo y homogénea de los sujetos.

Vemos entonces cómo empieza el conflicto a ser una dimensión neurálgica del problema de la cultura política en la escuela. Es así como surgen estudios como “Nociones del Conflicto en actores escolares” (2001) liderado por Carlos Valderrama, quien se interesa por las distintas nociones respecto al conflicto que tienen los actores escolares, de los que identifica dos tendencias: “una, que asume el conflicto como una disfunción de la estructura normal de las sociedades y de las actitudes del comportamiento humano, y otra que lo toma como algo inherente al ser humano”. De las que finalmente enuncia en tres tipos de tendencias institucionales al respecto del mismo; las que niegan el conflicto, las que lo analizan reducidamente y las que ven en el conflicto un factor constitutivo de la misma institucionalidad.

Algunas de estas investigaciones, referenciadas en Herrera et Al., sin dejar de lado el tema del conflicto escolar, buscaron horizontes más específicos de los elementos constitutivos de la cultura política escolar como, por ejemplo, la situación de los PEI (“Hacia una Cultura Escolar Democrática” por José Bayona y Ricardo Sánchez, 1996), las formas de Gobierno Escolar (“Gobierno escolar: cultura y conflicto político en la escuela” por Humberto Cubides, 2001), los derechos humanos en el ámbito de la ética (“Ética Ciudadana y Medio Ambiente” por María del Socorro Saavedra, 1998), entre otros; presentando así, conclusiones y metodologías variadas que sirven como guía para la exploración de la cultura política en la escuela, sin ser estas en definitiva una manera infalible de comprender el fenómeno, pues

como se ha venido desarrollando, uno de los puntos clave de la formación en cultura política desde la escuela es el componente de la autonomía, de la comprensión del contexto y de la participación más allá de la representatividad y la ciudadanía pasiva escondida en los gobiernos escolares, los manuales de convivencia y los PEI.

Una vez observado este panorama, procedemos a referenciar dos investigaciones más al respecto de la ciudadanía y la práctica cultural-política en la escuela, halladas en el libro “Ciudadanía y Comunicación: Saberes, opiniones y haceres escolares”, lideradas por Carlos Valderrama del IESCO.

La primera de ellas llamada “Modalidades comunicativas en la formación ciudadana escolar” realizada entre febrero de 2000 y marzo de 2001, tuvo como propósito “hacer una descripción densa de los procesos comunicativos inscritos en algunas prácticas escolares que, intencionalmente o no, conducen a una formación ciudadana” (Valderrama, 2007, pág. 15). Y la segunda “Comunicación, educación y ciudadanía: discursos de actores escolares” llevada a cabo entre junio de 2002 y agosto de 2003, buscaba “comprender los discursos que los actores escolares poseen sobre la educación, la comunicación y la ciudadanía”. En ambas resalta el componente cualitativo, fortalecido por entrevistas con un enfoque hacia la comprensión de la acción social como una construcción dialógica que difiere diametralmente del dato cuantitativo; de tal forma que la subjetividad deja de ser un elemento aislado y se convierte en pieza clave de la construcción de la cultura política, en este caso escolar.

En cuanto a las conclusiones, no distan mucho de las presentadas en los estudios anteriores, pues si bien hay una intención de interpretar aquello que se expresa en las acciones humanas cotidianas, esto es, nuestra cultura, los resultados muestran que el componente comunicativo de las escuelas aún no tiene (¿o tenía en aquella época?) una perspectiva comunicativa que facilite la interacción entre los miembros de una comunidad específica, llevándolos a construir una figura de cultura-política a partir de las particularidades de la misma. Esto, debido a que, según Valderrama, existe un reduccionismo que “se materializa en las pragmáticas de la comunicación unidireccionales, transmisionistas y verticales de las relaciones pedagógicas en el aula de clase; en la concepción reificada del hecho comunicativo, esto es, en reducir la complejidad de este evento a un origen suprahumano; y

en la reducción de los medios masivos de comunicación y las nuevas tecnologías de la información a la lógica instrumental” (2007, pág. 183).

Además de estas experiencias investigativas, en Colombia se han realizado Seminarios al respecto de la ciudadanía y su relación con el componente político en la escuela. Uno de ellos fue el realizado en Bogotá a finales del año 2011, liderado por el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP), llamado “Ciudadanía y Convivencia: Un espacio de reflexión desde la educación y la pedagogía” que reunió a varios académicos, docentes e investigadores en torno a este tema y del cual anotaremos la discusión propuesta en la mesa sobre Ética, Ciudadanía y Convivencia alrededor la formación en cultura política desde la escuela, específicamente en la intervención de Alexander Ruiz, titulada “¿Qué contiene una escuela?”.

Esta investigación, a cargo del profesor Alexander Ruiz de la Universidad Pedagógica Nacional; inicia con advertir que los componentes de una escuela van más allá del acto de enumerar o listar los elementos físicos que la conforman, por el contrario, es comprender que abarca la comprensión de la escuela en los imaginarios de las mentes de los actores escolares. Para ello, el autor se apoya en la experiencia de los relatos de maestros y estudiantes, no sin antes resaltar que muchos de esos relatos que generalmente pasan inadvertidos, están cargados de todo el sentido que potencia la acción social humana. (Ruiz, 2013)

Así, Ruiz (2013), presenta una serie de entrevistas grupales e individuales llevadas a cabo en colegios oficiales, con las cuales analiza la forma en la que se establecen las relaciones de participación en el aula, los imaginarios que subyacen en los discursos de los estudiantes y la asignación de componentes a la escuela a partir de la experiencia común de sus asistentes. Finalizando con una idea muy puntual:

“Qué contiene una escuela tiene que ver con el contenido que sus actores están dispuestos a reconocerle, con la manera como tal contenido dota de significado sus experiencias cotidianas, sus formas de participación, sus decisiones vitales, tiene que ver con el apoyo que cada quien recibe y está dispuesto a darle a los otros” (Ruiz, 2013, pág. 90)

En el seminario se presentaron también investigaciones en temas alrededor de la Ciudadanía pero que para el caso de este estado de antecedentes resultan irrelevantes de acuerdo a la pregunta de investigación planteada. No obstante, se convierten en un componente metodológico importante pues a diferencia de las investigaciones de la década de los 90, la subjetividad, lo cualitativo y, por qué no, lo humano, se encuentran en el centro de la discusión, siendo este un claro avance en materia de investigación social escolar y por supuesto en materia de formación política ciudadana.

A manera de cierre, enunciaremos algunas investigaciones (4), o estudios de caso relacionados con la formulación de propuestas de formación, bien sea llamada en estas, democrática o en cultura política, realizadas en los últimos dos años por estudiantes de maestrías de varias instituciones y diversos campos de estudio.

Iniciaremos con la Investigación de Ana Camila Muñoz, presentada como trabajo de grado para optar por el título de Magister en Educación con énfasis en Gestión de la Universidad Libre en el año 2016, llamada “Propuesta de Gestión a la Comunidad Educativa para formar en Participación Democrática y Empoderamiento a los Estudiantes del Colegio Estudiantil I.E.D Villa Elisa Sede C”, cuyo objetivo es apenas evidente en el título de la misma.

Desde un enfoque socio-crítico, como refiere la autora, y un diseño metodológico basado en la investigación-acción, se realizaron entrevistas, observaciones y encuestas, acompañadas del análisis documental del PEI, y acompañamiento de observadores estudiantiles, en torno a las categorías de Consejo estudiantil, participación democrática y empoderamiento. Presentando como conclusión principal que:

“El trabajo de investigación desarrollado en la IED Villa Elisa sede C con los estudiantes representantes del consejo estudiantil, y a través de ellos con los alumnos de la sede, permitió la implementación de la propuesta de Gestión de la Comunidad desde la formación en democracia participativa y empoderamiento; este espacio permitió la visibilización del consejo estudiantil, aportando herramientas de participación y liderazgo en la dinámica escolar, que luego se hicieron extensivas a sus representados”. (Muñoz, 2016, pág. 109)

La segunda investigación, “Prácticas Comunicativas En la Formación Política de Jóvenes en la Escuela”, presentada por Miguel Acosta de la Universidad Distrital en el año 2016, para el programa de maestría en Comunicación/Educación, tuvo como objetivo principal, “analizar las prácticas comunicativas que impulsadas por la pedagogía Ignaciana y la vinculación de tecnologías de la información, dinamizan la formación política de jóvenes de Media Vocacional en los Colegios Jesuitas de Bogotá”, objetivo que en principio me parece contiene ciertos errores de tipo estilístico, pues deducir la prácticas, del índole que sean, de todas las instituciones jesuitas de Bogotá, a partir de una única experiencia, es pretencioso y recae en el positivismo clásico de la parte por el todo.

Pero más allá de esto, la etnometodología usada y la investigación acción, dan cuenta de un proceso de investigación social cualitativo, correspondiente a los postulados del campo comunicación/educación y que además opera en las lógicas de la construcción de formación política con base en la autonomía, la asociación y el componente tecnológico, que claramente está apenas siendo analizado en relación a las dinámicas educativas contemporáneas. Lo que a manera de conclusión de la investigación se presenta como:

...“la necesidad de realizar diagnósticos institucionales, mediados por algún tipo de enfoque cualitativo, preferiblemente de corte etnográfico, pues a través de este ejercicio podemos ser conscientes de las transformaciones que la escuela necesita, en términos de reconfigurar las relaciones de poder, los discursos y prácticas pedagógicas que dotan de sentido los conocimientos y saberes, la participación política, las relaciones sociales y las formas de socialización que los sujetos escolares construyen en su cotidianidad”. (Acosta M. , 2016)

Una tercera investigación llamada “Desafíos, barreras y aportes resultantes de las prácticas pedagógicas implementadas para la educación en ciudadanía y convivencia durante el periodo 2013-2015. Estudio de caso: Colegio Cundinamarca Localidad de Ciudad Bolívar en Bogotá”, presentada en 2017 por Jineth Acosta de la Universidad Javeriana, como trabajo de grado para optar por el título de magíster en estudios políticos, presentó como objetivo principal el análisis de resultados de estrategias implementadas en un plantel específico con miras a la formación de ciudadanía y convivencia. Estudio que se basó en un estudio de caso, en aras de la aproximación a la experiencia particular de una institución educativa, más allá

de un análisis de la política pública, sin que esto se desconozca en el desarrollo teórico de la misma. (Acosta J. , 2017)

En general, las conclusiones no están muy alejadas de lo que se ha venido trabajando a lo largo de este documento, conceptos normatizados, la necesidad de hacer análisis localizados y evaluaciones estandarizadas y cuantitativas a rededor de proyectos institucionales. Lo que plantea entonces un interrogante más sobre la función o el impacto de la academia y sus investigaciones sobre la realidad de los contextos escolares, pregunta que no corresponde a esta investigación pero que se suscita al analizar la experiencia investigativa por lo menos en este ámbito.

Finalmente, el trabajo de grado “La democracia en la escuela: estudio en tres instituciones educativas del municipio de Pamplona, Norte de Santander” presentado en 2017 por Liliana Vera, como trabajo de grado en la maestría en gobernabilidad y democracia de la universidad Santo Tomás, constituye también una experiencia de estudio de caso, en esta ocasión con el objetivo de “analizar el papel de la escuela en la generación de condiciones favorables para la formación de sujetos políticos.” (Vera, 2017)

Esta investigación, a diferencia de otras, ofrece unas conclusiones más esperanzadoras en cuanto al ambiente de formación política escolar, al reconocer que en las escuelas donde se realizó el estudio, el concepto de democracia se ha desplazado en el aula de lo meramente académico hacia las vivencias particulares de la vida escolar, siendo la implementación de organismos de participación al interior de la institución, la encargada de propiciar expectativas en torno al juego democrático.

A grandes rasgos, hemos visto cómo han evolucionado los procesos de investigación en el área de la cultura política escolar colombiana a partir de los cambios introducidos por la constitución del 91, los enfoques metodológicos y las conclusiones que muchas veces parecieran pendular sobre la ineficacia del sistema político en materia de educación, no siendo esto razón para pensar el mismo en función de una homogeneidad, sino por el contrario de re-crear currículos, PEI, manuales de convivencia, etc.; a partir del conocimiento, interiorización y uso de estos, como herramienta política por parte de los actores escolares, de forma localizada, consensuada y entendida como un proceso de nunca acabar. De esta manera, es posible gestionar la participación desde la escuela y fomentar una

cultura política activa respecto a toda la realidad social y no solo a sus componentes normativos por demás aislados.

4. Marco Teórico

Es innegable que en la actualidad asistimos a un complejo proceso de transformación cultural agenciado principalmente por el auge y desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (NTIC). Estos cambios que apenas empiezan a manifestarse, han ido reconfigurando progresivamente casi todos (si no todos) los aspectos de la vida cotidiana, que no solo refieren al sujeto, como sugiere la perspectiva posmoderna, sino que también afecta a las instituciones que componen la organización social, lo que a su vez desemboca en nuevas prácticas culturales y por supuesto nuevas formas de entender y actuar en lo político, en lo educativo, en lo económico y, en fin, en lo social.

Dicha situación ha puesto en tensión -una vez más- el sentimiento tradicionalista del ser humano, en el que no desea transformar sus costumbres y a veces ni siquiera reflexionarlas, con la proposición de nuevas formas de ser que emergen en múltiples contextos y que progresivamente agotan las instituciones que históricamente han sido designadas para una función específica; poniendo así, en el centro de la existencia al ser y sus decisiones, y desplazando a las coercitivas instituciones burocráticas que tradicionalmente han impuesto no solo las formas de ser, sino también de hacer y conocer.

A raíz de esta tensión, ha surgido una suerte de “crisis de las instituciones” que coincide con lo que Gramsci denominó “crisis orgánica” en cuanto que, lo viejo no acaba de morir y lo nuevo no acaba de nacer. Una idea que aplica en la actualidad, pues el cambio generacional de las NTIC está apenas emergiendo como aquello que está por nacer, y buscando cómo puede tener cabida en este mundo.

Por supuesto, este movimiento histórico no será ajeno a todos los procesos sociales y como se mencionó anteriormente, a los sujetos y a las instituciones que los conforman. Razón por la cual es pertinente abordar la reflexión en torno al tipo de modelo al que tendrán que evolucionar las instituciones sociales, con el fin de mantener una organización social acorde

a los cambios tecnológicos y establecer los marcos conceptuales que dinamicen la comprensión de los procesos actuales y venideros y sobre todo que reflejen una alternativa real a los viejos modelos, pensados para la vida en el siglo pasado.

Ahora bien, una de las instituciones más relegada en el proceso de reconfiguración cultural es la escuela, lugar usualmente alejado de su función social: la educación¹. Y en el que suelen diluirse palabras como escuela, educación, pedagogía, aprendizaje, enseñanza, didáctica, para luego ser enunciadas sin mucha claridad o en el peor de los casos como lo mismo.

De manera tal que no solo es conveniente reflexionar sobre estos términos en el ámbito escolar, sino también sobre su construcción cotidiana, su resemantización y posibles vías que nos permitan "...superar la concepción de la educación como simple transmisión-acumulación de conocimientos e información. De esta manera, la llamada crisis educativa es en buena parte una crisis del modelo pedagógico tradicional". (Tünnermann, pág. 39)

Surge entonces, la pregunta por la estructura educativa y su componente cultural-político, lo que necesariamente nos lleva a analizar los conceptos que giran en torno a esta institución y a delimitar de forma abstracta (Williams, 1988) una noción sobre cada una de ellas, con el objetivo de poder finalmente concretar los horizontes de sentido necesarios en la configuración de una propuesta de formación en cultura política desde la escuela.

Con este objetivo, iniciaremos con la conceptualización de "cultura política", particularmente en la escuela, como eje central de la propuesta. Posteriormente analizaremos cómo estas prácticas –culturales-políticas– se manifiestan en una institución como respuesta a un tipo de organización social deseada. A partir de allí entraremos entonces a revisar la relación entre dichas manifestaciones y las nociones de cultura-política y educación que presentan las políticas públicas colombianas a este respecto. Esta relación pondrá en evidencia cómo la noción estática de educación tradicional busca coartar el poder, la voluntad y el deseo de los individuos en función de intereses hegemónicos, siendo esta última, junto con las jerarquías

¹ Esto no quiere decir que la educación sea un proceso exclusivo de la escuela, sin embargo, a ella se le ha encargado la formación de los sujetos y la transmisión de los valores y prácticas culturales de una determinada sociedad.

y las subjetividades, la que demarca la delgada línea entre el deber ser (impuesto) y el poder ser (libre).

En un segundo momento, abordaremos, desde la perspectiva del campo comunicación/educación, algunos de los componentes fundamentales del mismo en relación con la escuela y las manifestaciones de cultura política que allí se generan, para así comprender qué relación existe entre dichas prácticas, las políticas públicas de educación y los planteamientos epistemológicos sobre los cuales se sustenta el ideal de educación latinoamericano: la libertad y la autonomía.

Finalmente, ampliaremos el espectro de análisis al incorporar al anterior, la cuestión de la cultura política y la escuela en Colombia, en la perspectiva del tiempo del posacuerdo que el país apenas empieza a vivir. Para ello, partiremos del análisis del conflicto armado y su influencia en la construcción de una cultura política escolar bastante anquilosada, siendo esta fundamental en la ley de educación de cualquier estado para la consolidación de un proyecto de país, adentrándonos necesariamente en la concepción de la Cátedra de la Paz, su aplicabilidad en la escuela y su relación con la democracia.

Esto con el fin de comprender y visibilizar, desde la perspectiva del campo comunicación/educación, la relación entre las manifestaciones de cultura política de los actores escolares, las ideas o nociones estatales sobre la educación y la cultura política, y los discursos y procesos de posacuerdo, en el entorno escolar.

4.1. Cultura política en la escuela.

El ser ciudadano, el actuar en común, implica necesariamente un acto político², el cual tiene lugar en el escenario cultural que condensa los códigos que configuran una comunidad: la cultura. Este acto político de “ser ciudadano” está determinado por la posibilidad de acceso y participación de los individuos que componen la ciudadanía, así como de las políticas públicas alrededor de la educación, pues sin una política educativa que propenda una educación política, es imposible pensar en una ciudadanía democráticamente participativa.

Ahora bien, el fomento de una cultura política de la participación, de la autonomía y de la alteridad, nos remite necesariamente al componente de la organización social, de los procesos de socialización y las instituciones que a su cargo tienen la transmisión y la apropiación de la cultura, pues por medio de ellas se consolidan los sistemas de pensamiento que entre otras cosas ha podido reducir lo educativo a lo escolarizado. De esta manera, se ha configurado un estatuto educativo basado en la repetición de las lecciones que se dan en la escuela, en total disonancia con la realidad exterior y en función de un orden nacional que estipula las formas de ser a partir de una visión hegemónica del poder.

Este desencuentro de la escuela con la realidad social, ha resultado en la crisis de la escolarización en cuanto que todos sus componentes... “han sido desbordados, cuestionados o desordenados en la actualidad, no tanto por un cuestionamiento intrínseco a la institución escolar, sino como fruto del desorden sociocultural que produce la crisis de la modernidad”. (Huergo, 2010, pág. 2)

Y es que la escuela actual, surgida en la modernidad como productora de sujetos socialmente productivos en términos exclusivamente materiales, elude entonces la educación política (función principal de la escuela moderna). El estado, desde la segunda mitad del siglo XX parece haber abandonado esta función y pasó a atender una escuela y una educación centrada en la producción y el mercado, esto es, el mundo neoliberal, pues la prioridad del Estado no es la formación de sujetos críticos capaces de participar de su realidad y por tanto de transformarla por medio del conocimiento democráticamente compartido, sino la consolidación de una fuerza productiva, con un bajo interés político que los alejase de la

² “...toda ciudad es compañía natural, pues lo son los elementos de que se compone. De aquí se colige claramente que la ciudad es una de las cosas más naturales, y que el hombre, por su naturaleza, es animal político o civil, y que el que no vive en la ciudad, esto es, errante y sin ley, o es mal hombre o es más que hombre.” (Aristóteles, pág. 15)

pugna por el poder hegemónico. Siendo así, una vez más, es evidente la relación y relevancia fundamental de la comunicación/educación como acto político en la conformación de la organización social.

Así bien, la escuela juega un papel estratégico en la formación de ciudadanos políticamente activos y autónomos, pero dicha formación no puede darse sin reestructurar la orientación de la cultura política en la escuela, pues siguiendo al profesor Huergo: “La escuela, que significó y significa una revolución en la manera de organizar los procesos de socialización, de habilitación para funcionar cotidianamente y de transmisión y uso de conocimientos, debe entenderse en relación con los otros núcleos organizacionales, y con los rasgos propios de la modernidad: la sociedad capitalista, la cultura de masas, la configuración de hegemonías y la democracia”. (Huergo, 2010)

De esta forma y como mencionamos anteriormente, la necesidad de la transformación en el modelo escolar es imperante en nuestro país más aún por la “revoltura cultural” que presenciamos; un drástico giro en la comprensión de las relaciones humanas, originado en las nuevas maneras de poner en común, que ponen en tensión todas las antiguas instituciones que verticalizaban el poder, pues la conectividad y la capacidad creativa si bien no dejan llana la situación, al menos la propone aguda, pues la capacidad asociativa local confronta los mandos jerárquicos que se niegan a participar en el mismo nivel. No obstante, la situación no parece ser tan evidente para algunos sectores de la “educación” que operan aún en la lógica del control y legitiman actos de autoridad frente a sujetos que ahora dudan de un poder líquido y casi invisible al que no se someten.

Una vez aclarada la relación entre la cultura política y la comunicación/educación, y atándola a la relación con los procesos hegemónicos que se mantienen en una sociedad por medio de la escolarización, es pertinente aclarar que si bien es la comunicación y sus nuevas formas de ser agenciada por los sujetos, es la principalmente causante de la revoltura cultural, también lo es que “todo este desorden permite pensar la comunicación en la educación desde las rupturas y las discontinuidades, sin encasillar o estatuir prematuramente sus sentidos. Como lo propone Ilya Prigogine, ante el desorden y la inestabilidad en los procesos es necesario pensar una «dinámica ampliada», que vaya más allá de la dinámica característica de un estado de orden (cfr. Carletti, 1996)” (Huergo, 2010, pág. 11) .

Entonces, la escolarización representa el poder hegemónico ejercido por medio de estrategias pedagógicas, que, ancladas en prácticas residuales, buscan legitimar la institución escolar al punto de restringirle cualquier innovación profunda³. Siendo así la comunicación/educación un campo de acción para repensar la forma en la que se concibe la escuela, atendiendo a algunos riesgos conceptuales que seguramente se presentarán en la consolidación de la propuesta.

Pensar en una escuela desescolarizada, es un reto enorme que, en la perspectiva del campo, requiere comprender la comunicación como la vía que, "...en la trama de la cultura, viene a desordenar la matriz restrictiva de sentido y a producir «estructuras disipativas» de sentido, de manera que instaura la posibilidad de pensar, recrear e imaginar nuevos sentidos de la educación más allá de la escolarización. Esos nuevos sentidos tienen que reconectarse con la matriz de sentido que articula, en una dimensión histórico-social, a la educación con la autonomía" (Huergo, 2010, pág. 13). Siendo entonces la educación en comunicación y no para la comunicación, un actuar político colectivo que propende por la construcción de una ciudadanía libre y por lo tanto responsable del cuidado de sí y de los otros, esto es, una cultura política autónoma y participativa.

Sin embargo, este reto alcanza dimensiones más profundas que la sola re-estructuración de lo escolar, sus estatutos, o incluso sus políticas, la ambición de las propuestas surgidas en el campo es de construir estrategias de comunicación/educación que permita a los sujetos crear su entorno, enriquecer su conocimiento y aplicarlo a su cotidianidad en consonancia con su sentir y su saber propio. Conocimiento que no encaja en "lo que se debe saber" o "lo que se debe enseñar" sino que parte del principio de alteridad e igualdad entre dos sujetos que comparten un espacio común, en este caso la escuela.

Así, "La «educación en comunicación», entonces, es siempre política; es institución de la democracia como régimen del pensamiento colectivo y de la creatividad colectiva; es proyecto de autonomía en cuanto liberación de la capacidad de hacer pensante, que se crea

³ En este aspecto hay que tener especial atención con el concepto de innovación, pues si bien es un concepto polisémico, para el caso, nos referimos a la innovación profunda como: "aquellas iniciativas materializadas de cambio educativo que se gestan para transformar de manera contundente la mayor cantidad de elementos de la vida educativa de una comunidad." (Villalba, 2012, pág. 36)

en un movimiento sin fin (indefinido e infinito), a la vez social e individual (cfr. Castoriadis, 1993c)” (Huergo, 2010, pág. 14).

En conclusión, la construcción de una cultura política basada en la autonomía inicia por la reconfiguración de la cultura escolar, de los regímenes escolarizantes, de las políticas públicas en materia educativa y comunicativa, de la invitación y el compromiso de los actores escolares a la creación de su propio modelo de aprendizaje-enseñanza y por la consolidación de modelos educativos que se desliguen de una vez por todas de los sentidos disciplinarios y normalizadores que hoy en día no solo tienen en crisis a las instituciones, sino que también han perpetrado el imperio de la razón, dejando de lado nuestra parte más humana, nuestros sentimientos y, si se quiere, nuestros deseos.

4.1.1. La educación escolar en Colombia

Entender el papel de la escuela en el siglo XXI exige una comprensión del proceso por el cual esta institución ha transitado desde la época colonial. Para ello, realizaremos una fugaz revisión histórica de la escuela en Colombia que nos dará la posibilidad de comprender cómo ésta llegó a ser lo que es y analizar la periodicidad de sus transformaciones y, por qué no, las intenciones que históricamente ha ejercido el poder sobre esta institución en el país.

- Siglo XVI–XVII: La escuela es pública, funciona en las iglesias bajo el mandato del cura encargado de transmitir los dogmas occidentales a los indígenas. La educación buscaba formar al peón en el trabajo y la obediencia al colono.
- 1774: Francisco Antonio Moreno y Escandón presenta una crítica a los estudios tradicionales carentes de aplicación y práctica. Se busca un cambio de la educación escolástica a una educación más práctica.

En este año se establece también la educación primaria como función del estado, su gratuidad, pago a escuelas y a algunos maestros.

- 1819: A raíz del proceso de independencia, el estado asume la educación primaria y general. Educación basada en la idea de la ilustración y cuyo fin era la inserción del sujeto a una ideología nacionalista por medio del voto y por ende de la lectura y la escritura.

- 1820: El 20 de julio, en Cúcuta, el libertador Simón Bolívar anuncia el inicio de la educación oficial en nuestro país por medio de un decreto fechado aquel día.
- 1822: Primera escuela normal de educación Lancasteriana.
- 1829: Bolívar convierte a los curas en intermediarios entre la sociedad civil y la enseñanza. Se establecen las juntas curadoras, derogadas hasta 1832.
- 1844: Mariano Ospina Rodríguez impulsa una contrarreforma educativa que permitió el reingreso de los jesuitas al país, reformó el régimen universitario a través de la ley 21 de 1842. Así mismo, reglamentó primaria y normalista por medio del decreto del 2 de mayo de 1844, en las cuales se respetaba el principio de libertad de enseñanza. No obstante, esta contrarreforma impulsó con mayor empeño la educación privada que la pública.
- 1853: Se promulga el plan educativo de Santander enfocado en los principios de la modernidad francesa; libertad, igualdad, fraternidad.
- 1867: Se crea la Universidad Nacional de los Estados Unidos de Colombia, bajo la rectoría de Ezequiel Rojas. Este hecho enmarcado en la corriente política liberal, busca impulsar la educación primaria técnica y superior pues se considera a la educación como el factor fundamental para “salir del atraso”. (¿Alguna vez podremos estar a la vanguardia?)
- 1870: Bajo la presidencia de Eustorgio Salgar, se lleva a cabo una reforma radical de la educación que abarca todos los niveles de formación y por primera vez gestiona una visión integral del problema educativo, esto es una mirada hacia la formación docente, la construcción pedagógica coherente a la ciencia y la concepción política de los fines del estado. Así mismo, se establecieron métodos propios de la escuela activa y se asigna una jerarquía social a los maestros.
- 1880-1900: Esta época se conoce como *La Regeneración*. Bajo la presidencia de Rafael Núñez inicia una política de (re)conciliación con la iglesia, en la que se le otorga a esta el control total de la educación por medio del Concordato de 1887. Por otra parte, se promulga en la ley 89 y el decreto reglamentario de 1892 el plan CERDA que establece las bases del sistema educativo nacional, como un plan reglamentado, unificado e **idéntico** en todo el país.

Finalmente, por medio del decreto del 31 de julio de 1893, se organizan las escuelas primarias de todo el territorio, con la idea de ordenar las normas de carácter académico y disciplinario que deben aplicar los maestros y estudiantes en la escuela.

- 1903: Se proclama la ley 39 de 1903 o ley orgánica de educación, que en principio pretende mejorar la organización del sistema escolar y dividir la educación en primaria, secundaria –que además se subdivide en técnica y clásica–, profesional, artística e industrial.

Dos hechos posteriores son también relevantes a partir de esta ley. Primero, la prohibición de los castigos físicos y el uso de la férula⁴ en la Resolución 23 de 1911 y, en segundo lugar, la ley 114 de 1913 por la que se instalan pensiones y jubilaciones para los maestros.

- 1917: Primer Congreso Pedagógico Nacional bajo la presidencia de Pedro Nel Ospina. Se presentan las propuestas del movimiento Escuela Nueva y de la Escuela Activa de Ginebra, presentados por Agustín Nieto Caballero y de Ovidio Decroly, respectivamente.
- 1930-1946: La república liberal inaugura, al comando del presidente Enrique Olaya una fase denominada “corriente autonomista educativa”.
- 1957: Se crea el Servicio Nacional de Aprendizaje SENA
- 1957-1962: Plan quinquenal de educación. Se unifica la primaria en 5 años y se divide la educación secundaria en dos ciclos, uno orientado a carreras prácticas y técnicas y el otro a carreras universitarias y escuelas normales.
- 1963: Se suprime la discriminación entre educación rural y urbana.
- 1966-1967: Se realiza una reforma a la educación superior y se establece un plan básico para la misma.
- 1978: Por medio del decreto 2277 de este año se establece el primer estatuto docente del país.

⁴ Vara o regla pequeña de madera con que los maestros castigaban a los muchachos dándoles con ella golpes en la palma de la mano.

- 1991: Se establece en la constitución la educación como un derecho de la persona, obligatorio entre los 5 y los 15 años. (Un derecho obligatorio enmarcado en el concepto de “Educación para la democracia.”)
- 1994: Se expide la ley 115 o ley general de educación. Además, por medio del decreto 1860 de 1994 se instaura el proceso pedagógico de implementación del PEI (proyecto educativo institucional). Se establece la Comisión de Sabios en el gobierno de César Gaviria, con el fin de trazar un plan que vincule la educación, la ciencia y la tecnología.
- 1995: Ley 60, por la cual se determinan las competencias y funciones de la educación. Finalmente, el decreto 1719 fija las normas para preparar y formar, contenidas en el plan decenal de educación 1996-2005
- 2002-2002: Se crea el decreto 230 en el cual se dan los lineamientos sobre la evaluación de los estudiantes en el sector oficial y privado.
- 2013: Promulgación del sistema escolar de convivencia y de derechos humanos, educación para la sexualidad, prevención y mitigación de la violencia escolar. Ley 1620 de marzo

Con este escueto recorrido podemos concluir que la educación en el país ha estado generalmente pensada en términos administrativos, pues las principales reformas estuvieron orientadas a imponer las maneras de aprender y enseñar, incluso aquellas más liberales, tenían la intención de formar un tipo de sujeto específico, normal, adaptable al sistema y funcional para este.

A pesar de ello, es innegable el hecho de que varias de estas reformas permitieron que hoy en día sea posible replantear la escuela, pues de otra forma quizá estaríamos aún (totalmente) bajo la tutela escolar de la iglesia.

Ahora bien, la planeación e implementación de una nueva reforma acorde a la denominada sociedad global de la información (SGI) es más que necesaria, en cuanto que esta idea de sociedad integra una serie de componentes a la educación, situándola ahora en un punto estratégico desde el cual es posible agenciar una transformación social efectiva, al abrir espacio en la discusión académica de la educación para reorganizar los sistemas económicos y políticos en clave de comunicación.

Es entonces la comunicación un componente definitivo en la consolidación de dichas políticas educativas, ya que desde ella se agencian y producen los significados, que, en la SGI, son agenciados de forma autónoma por los sujetos debido a las posibilidades de producción que otorgan los nuevos medios de comunicación.

Dicha perspectiva debe abordarse cuidadosamente, pues existe una delgada línea entre la capacidad productiva creadora para la libertad y la misma en función de un nuevo paradigma capitalista. El llamado capitalismo cognitivo.

Esta situación interpela a la educación y la alienta a salirse del ensimismamiento en la pedagogía y ampliar su rango de acción, hacia cuestiones de la vida social como la economía y la política que inciden orgánicamente en todas las instituciones sociales y, por supuesto, en la manera en la que estas determinan las formas legítimas del poder, pues en una era en que “La información y los flujos de datos son el más formidable instrumento político y económico de nuestro tiempo.” (Sierra, 2006, pág. 24), la comunicación juega un “...papel central en el escenario complejo de transformaciones multidimensionales que tienen lugar en la economía mundo”. (pág. 51)

Siendo el concepto de economía mundo hoy en día una realidad, los modelos educativos deben repensarse en función de esta reconfiguración estructural en aras de brindar a los sujetos la posibilidad no solo de adaptarse a este nuevo sistema, sino también de producirlo y reproducirlo. Las tensiones que en este aspecto apenas se vislumbran, deberán ser objeto de discusión e innovación continua y permanente, incluso cuando el mercado capitalista trate de imponer su cultura del contenido por el contenido, como producción monetizable y en una extraña complicidad en la que el poder no coarta para controlar, coarta para limitar la creatividad a la (re)productibilidad.

Esto sin embargo parece camuflarse en una serie de leyes e informes gubernamentales⁵ que promulgan los retos de la educación de la forma más ambigua posible, planteando la mejora

⁵ Además de los eufemismos y consideraciones instrumentalizadas de las tecnologías, este informe (El desarrollo de la educación en el siglo XXI, Informe Nacional de Colombia) parece ser si no un refrito del resto de documentos legislativos sobre educación, si una hoja de ruta agendada desde la UNESCO que privilegia una vez más los intereses mercantiles en la educación. Parece que en este país la educación jamás ha sido entendida como práctica de libertad, ha de ser por ello que desde hace tanto tiempo no dejamos de gemir entre cadenas.

de todos los aspectos de la educación siempre en términos de rentabilidad y basado en una idea estandarizada de éxito.

“En educación básica y media, el desafío está representado en la necesidad de avanzar en su mejoramiento a partir de la articulación de tres elementos: a) definición de un sistema integral de estándares; b) socialización de los resultados de las evaluaciones; c) formulación de planes de mejoramiento con metas conducentes a elevar la calidad educativa. Adicionalmente el Gobierno Nacional apoya la difusión de experiencias exitosas en función del aprendizaje de los estudiantes”. (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2004)

Y decimos ambiguo pues a esta clara postura normalizadora, idéntica al siglo pasado, simplemente se añaden palabras que parecieran estar de moda, pervirtiéndolas y minimizando su importancia, pues a la final el objetivo del servicio de educación sigue siendo la funcionalidad administrativa de su estructura y la formación de sujetos útiles a las nuevas formas de producción capitalista. Esto último ni siquiera mencionado, produciendo una sensación de clientelismo del estado ante la empresa privada.

“se promoverá la participación de la ciudadanía y las organizaciones comunales” en la elaboración de presupuestos y en la formulación, seguimiento y evaluación de las decisiones de política pública que las afectan. Uno de los mecanismos principales de participación y concertación se viene dando son los Consejos Comunales de Gobierno, en los que confluyen la ciudadanía, las autoridades locales y el Gobierno Nacional” (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2004)

Así, la participación social parece desdibujarse entre promesas e ideales que no se materializan en el campo educativo pues a la final, los resultados no se miden en términos de satisfacción, de realización o de acción de la comunidad, sino en puntajes de pruebas internacionales que determinan el valor de nuestro sistema educativo aun cuando su unidad de medida fue impuesta por organismos transnacionales, lejos del contexto real del país.

En conclusión, la educación en Colombia sigue enmarcada en lógicas de producción moderna, alejada de una agenda de país, lo que exige una transformación de la escuela, de su concepción, un anclaje de esta a la filosofía educativa, la integración de lo político y lo

económico en lo pedagógico y la consolidación de políticas públicas que estimulen la participación social desde el conocimiento y el ejercicio del poder.

Un reto colosal para la escuela y sus actores en esta nueva era, un desafío al paradigma estandarizador de la educación, para que esta no se piense como un modelo final, sino más bien como la roca de Sísifo, como un proceso en constante ascenso.

4.1.2. Relaciones de poder en la escuela

Una vez establecida la relación entre la escuela y la organización social, debemos entrar al campo de las relaciones y fuerzas que allí se agencian, pues de esta manera será posible comprender la influencia que tienen estos en el actuar de los sujetos y, establecer una relación directamente proporcional entre la función social tradicional de la escuela y el uso de la educación en el aparato escolar como herramienta de control social.

Para ello, es preciso abordar en primer lugar la relación de poder y voluntad. Partimos entonces de la concepción del poder como elemento que surge de una estructura social disciplinar, basada en una racionalidad casi absoluta y que busca legitimar una absoluta verdad por medio de reglas jurídicas que se ejercen a través de las instituciones que componen la sociedad. De esta manera, el poder se constituye como una fuerza que sujeta a los sujetos (Zuleta, 1995) en cuanto que restringe su capacidad de saber, de agenciar y producir significados, pues estos están supeditados a lo que dice la ley.

Este poder, a su vez es análogo a la voluntad, que en palabras del profesor Ryvadeneira” ...es un desear, principalmente de acuerdo a lo que Freud llama principio del placer y del poder, esto es la capacidad en sentido amplio, tanto de hacer, o de imponerse con independencia de la voluntad del otro, está más cerca del principio de la realidad”. (2013, pág. 252)

Ahora bien, estableciendo un paralelo entre estas dos fuerzas, podemos observar cómo el poder tiene un carácter estructural que choca con la dimensión subjetiva de la voluntad, produciendo ciertas invisibilidades en las que la voluntad del sujeto es coaccionada a una única verdad en la que “...la racionalidad le demuestra (al sujeto) que los fines son alcanzables sin necesidad de contar con medios idóneos. La confusión entre fantasía y

realidad determina que la voluntad baje la guardia, es decir, que pierda su poder. Es como si cada cultura determinaría los límites de la voluntad”. (2013, pág. 247)

Observamos aquí un juego entre el poder y la voluntad, en el que el poder estructural, el poder legítimo, busca socavar la voluntad de los sujetos alineándola a sus propios intereses, haciendo a esta última dependiente de las formas que el poder acepte en su estructura.

En este punto de confrontación, el deseo, originado de las sensaciones primarias del hombre, se convierte en la trama que subyace a esta relación, pues es el deseo quien origina la fuerza de la voluntad, en cuanto capacidad para reestructurar los códigos del poder a partir de la creación de significados propios, resemantizaciones de la realidad y de la posibilidad de habitar otros mundos posibles. (Rivadeneira, 2013)

Por supuesto, esta dinámica del poder no sería posible sin las estructuras estructurantes que lo sostienen, pues “... la sociedad entera ejerce el papel de fiscal y juez mediante sus tablas de la ley, cárceles, clínicas, médicos, profesores, padres de familia. “Que fácil sería sin duda dismantelar el poder si éste se ocupase simplemente de vigilar, espiar, sorprender, prohibir y castigar” (1988). También se ocupa de cultivar el saber, los hobbies, las fantasías” (Rivadeneira, 2013, pág. 248).

Ahora bien, esta articulación conceptual que sustenta un sistema de verdad, y casi que un sistema para ser, puede verse transversal a las relaciones humanas; por lo que su valor radica en la comprensión de esas mismas relaciones para que así el sujeto pueda tener la voluntad de efectuar el deseo desde su propia subjetividad, configurándose, así como una forma poderosa de resistencia al poder.

A este respecto Mónica Zuleta, retomando el concepto de Subjetivación de Foucault, considera que este “...constituye una libertad del poder-saber, una liberación del deseo, que posibilita a una fuerza el ejercerse sobre sí misma, fuerza que al doblarse produce un doble de sí, que reflexiona y que resiste: línea de fuga del poder, del afuera, el adentro del afuera” (1995, pág. 3). Cabe aclarar que esta consideración se enmarca en el análisis del poder, del saber y del deseo en la escuela, con lo que podemos situar la discusión en la institución que ocupa el tema de esta investigación.

Entonces, la escuela como institución social, agencia ciertas formas de poder en su interior, usualmente orientadas a la concepción del poder como control, dominación y transmisión. Formas que se limitan a “permitir la emergencia de una sola forma de sujeto quien, al tener la ilusión de ser libre, no puede realizar acciones transgresoras del código sin transgredirse a sí mismo, de tal suerte que incluso si se le permite la exclusión, el no-sujeto que deja de pertenecer lleva consigo el estigma de la culpa”. (Zuleta, 1995, pág. 6). Lo que, en perspectiva, sitúa a la escuela como un lugar en el que, en el mejor de los casos, busca una producción de subjetividades homogéneas, o restrictivamente heterogéneas, que soporten y reproduzcan la estructura de un poder hegemónico en el que el valor de cada individuo es determinado por su productividad material y no por su capacidad creativa, pues la creación implica la puesta en marcha de unos nuevos códigos que cuestionan la legitimidad del poder instituido. Por el contrario, la idea de subjetivaciones (Zuleta, 1995, pág. 3), ubica a la escuela como un lugar en el que se posibilita la fuga de los códigos, los juegos del lenguaje y todas las formas posibles de ser.

Esta forma de ver la escuela produciría entonces sujetos de subjetivación que “al hacer uso voluntario de la razón que resulta de la fuerza del deseo, o al advenir como sujeto de voluntad apropiándose para sí a la fuerza del poder, se caracterizan por tener la capacidad de determinar la dirección de su acción, es decir, de generar las normas que les permiten autogobernarse y gobernar a otros” (Zuleta, 1995, pág. 11) .

De esta manera hemos referenciado a la escuela como un lugar donde confluyen las fuerzas sociales de dominación, donde se reproducen y donde es posible crear nuevos códigos para la apropiación del mundo. De tal suerte que los sujetos que acuden a ella no se consideren como tal en tanto sus capacidades productivas materiales, sino a partir de su capacidad de interrelacionarse con los otros, comprender su entorno, conocerlo y transformarlo.

Finalmente, quisiera acotar que el ejercicio del poder como control en una sociedad disciplinar, responde a una sociedad que pone en el centro a la estructura y no al sujeto; entonces en el movimiento contrario, el sujeto, en el centro del mundo, estaría en la capacidad de ejercer poder sobre sí y sobre los otros, resistiendo al poder absoluto, siendo ahora entonces el poder una posibilidad, una posibilidad de hacer. No obstante, existe el peligro de

caer en la extrema individualidad, en la que el poder como acción es entendido para sí mismo y no en función de los otros, de aquella exterioridad que nos define y nos hace sujetos.

Por supuesto, la reflexión al respecto del poder en la nueva era es por mucho más amplia, pero su discusión, por ahora, trasciende los límites de este trabajo.??? Todo lo relacionado con el poder está planteado demasiado hermético.

4.2. Comunicación/Educación.

En esta parte de la investigación, el punto de partida será el campo comunicación/educación, principalmente por las apuestas que plantea a la escuela, sin que este sea su único lugar de acción, las cuales están orientadas al reconocimiento de los otros por medio de la comprensión de la acción comunicativa y del sentido de lo educativo, en relación al *educere*, es decir la posibilidad de dotar a la exterioridad de los sentidos que cada sujeto le otorga.

Por otra parte, uno de los elementos más significativos del campo es su mirada originariamente latinoamericana hacia lo nuestro; hacia los procesos comunitarios que se desarrollan en nuestro continente, siendo esta una mirada que no se agota en lo teórico, sino que exige el análisis de la praxis como elemento fundamental para lograr gestionar procesos de transformación autónomos en las comunidades. Así mismo, el campo va más allá de la separación entre educación y comunicación, supera los imperialismos categóricos en lo académico y se preocupa más por generar procesos de transformación en los sujetos que en crear grandes discursos teóricos alrededor de la cotidianidad de los mismos. “Cabe resaltar, además, que Comunicación/Educación ha surgido como campo en una época de conflictos acerca de proyectos regionales. Como tal, este campo carga las marcas de las disputas no sólo teóricas, sino fundamentalmente prácticas, entre el difusionismo desarrollista y la comunicación/educación popular y liberadora (en las décadas del 60 y el 70). (Huergo, Comunicación/Educación. Ámbitos, Prácticas y perspectivas, 1997, pág. 8)

Ahora bien, el campo comunicación/educación, está sostenido sobre una trama que, en un doble movimiento, se configura a partir de los procesos objeto del campo y así mismo lo modifica en razón de su realidad histórica y contextualizada: la cultura política. Relación que

se hace evidente al comprender cómo los procesos de comunicación/educación “significan un territorio común, tejido por un estar en ese lugar con otros, configurados por memorias, por luchas, por proyectos. Significan el reconocimiento del otro en la trama del “nos-otros” (Huergo, Comunicación/Educación. Ámbitos, Prácticas y perspectivas, 1997, pág. 17). Pues en este escenario es imposible pensar la política por fuera de los procesos de intercambio simbólico, así como de las repercusiones que las prácticas de comunicación/educación tienen al interior de la cultura.

Bajo esta perspectiva, y siguiendo a Huergo, podemos ver cómo: “...Comunicación y Educación denuncian aquello que se nombra como “Comunicación” y “Educación” y no significa ni “comunidad” ni “vínculo” ni “expresión” ni “liberación”, y anuncian esa posibilidad revolucionaria, en el sentido del desarreglo que provoca el deseo. De allí que esta voluntad de transformación sea ética y política” (1997, pág. 17).

Entonces, a partir de la idea de transformación de la realidad inspirada en la pedagogía de la liberación de Paulo Freire, comprendemos el campo comunicación/educación como un campo estratégico para la consolidación de comunidades autónomas, libres del influjo y la dominación del libre mercado, económicamente productivas e histórica y políticamente situadas. Alejadas de los grandes discursos y de los dogmas occidentales que pretenden homogenizar los miles de formas que hay para ser latinoamericano.

Para finalizar este apartado, haremos uso de la primera y más básica caracterización de las líneas u objetos de investigación principales en el campo, propuestas por Jorge Huergo:

- La mirada hacia lo más evidente. Esta primera dimensión está constituida por los medios y las tecnologías (la televisión, la radio, las revistas y diarios, las campañas, los textos o manuales, los recursos didácticos, las microcomputadoras, los programas interactivos, Internet, los medios grupales), y también por los dispositivos comunicacionales (dispositivos internos de las instituciones, discursos e imaginarios, las trayectorias y posiciones de los cuerpos, la comunicación interinstitucional, los flujos, los productos de la industria cultural).
- La mirada hacia lo más intangible. Esta segunda dimensión está configurada por una búsqueda que tiene relación con el problema del poder y de las identidades,

especialmente. Una comprensión de las relaciones, las prácticas, los espacios que pretenden desafiar, cuestionar, desarticular, resistir o negociar con el poder hegemónico; los escenarios y tácticas de lucha por la presencia, el reconocimiento y la configuración de identidades. Pero, además, el propósito de carácter político de “transformación”: cómo construir espacios democráticos de comunicación y cómo construirlos en las diferencias (1997, pág. 20).

Continuaremos entonces el desarrollo de esta investigación en la perspectiva de “lo más intangible” en el sentido de la construcción de espacios de transformación y de resistencia que, iniciando por la escuela, se conviertan en lugares de encuentro, de posibilidad de crear, de reconocimiento de los otros y que propicien en sus asistentes la voluntad y el deseo de transformar su realidad.

4.2.1. Políticas públicas de educación

Para lograr comprender como se estructuran las políticas públicas en el ámbito educativo colombiano, es necesario analizar desde la legislación los componentes que desde allí se enuncian, reglamentan y ejecutan, para de esta manera lograr visualizar las expectativas que desde lo político-burocrático se esperan para el país en dicho campo.

La ley que rige la educación en Colombia es la ley 115 del 8 de febrero de 1994. De la cual tomaremos únicamente los fragmentos correspondientes a la definición de educación y la limitación de sus fines, pues las demás consideraciones de orden legislativo consignados allí, no corresponden a esta discusión.

Iniciaremos entonces con la definición de educación que brinda la ley:

ARTICULO 1o. Objeto de la ley. La educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes. (Ley No. 115, 1994) (pg. 1)

En esta definición, podemos anotar que la educación, cuando se expidió esta ley al menos, es vista como un proceso, lo que en teoría corresponde con el modelo endógeno de Bordenave y denota una educación centrada en el sujeto. Sin embargo, no especifica a que se refiere con

“concepción integral de la persona humana”, lo que abre la posibilidad de asociar ese proceso a la formación de un sujeto con unos valores, con unas conductas y unas competencias estandarizadas previamente, convirtiendo entonces el proceso en una simple herramienta del contenido socialmente válido – o racionalmente verdadero – para ser transmitido.

Más allá de las disertaciones que la definición de educación pueda suscitar en el campo académico, está el hecho de que la ley diferencia en su segundo artículo, la educación y la definición de “servicio educativo”. Cómo:

ARTICULO 2o. Servicio educativo. El servicio educativo comprende el conjunto de normas jurídicas, los programas curriculares, la educación por niveles y grados, la educación no formal, la educación informal, los establecimientos educativos, las instituciones sociales (estatales o privadas) con funciones educativas, culturales y recreativas, los recursos humanos, tecnológicos, metodológicos, materiales, administrativos y financieros, articulados en procesos y estructuras para alcanzar los objetivos de la educación (Ley No. 115, 1994) (pg. 1).

Esta distinción que aleja la educación del servicio educativo, que además privilegia lo jurídico y fracciona la educación bajo un criterio jerárquico, refleja una idea de educación que busca satisfacer unas necesidades estatales por encima del sujeto, reduciendo su acción al acatamiento de la autoridad más que a la comprensión de su realidad social. Parece entonces que la definición de educación del artículo 1, queda relegada a una tarea protocolaria, pues el servicio educativo desplaza las consideraciones al respecto y orienta el objeto de este hacia sus fines.

Estos son descritos en el artículo 5, pero para efectos prácticos consideraremos los 4 (de 13 en total) numerales que, a nuestra consideración, se articulan mejor la noción de servicio educativo⁶ que se ha usado desde la expedición de esta ley.

ARTICULO 5o. Fines de la educación. De conformidad con el artículo 67 de la Constitución Política, la educación se desarrollará atendiendo a los siguientes fines:

⁶ Es necesario considerar en profundidad esta diferenciación entre servicio educativo y educación pues esto altera definitivamente las maneras de agenciar la educación en el país, quizá por ende sus deudas, atrasos y resistencia al cambio.

1. El pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que le imponen los derechos de los demás y el orden jurídico, dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos.

Este primer fin, pareciera afirmar que el proceso de formación integral está atado al ordenamiento jurídico, nuevamente privilegiando a la estructura sobre el sujeto.

4. La formación respecto a la autoridad legítima y a la ley, a la cultura nacional, a la historia colombiana y a los símbolos patrios.

En este, el respeto a la autoridad legítima y a la ley, no da cabida a su interpelación, además recae (la ley no se ha actualizado) en un modelo nacionalista que, en términos de globalización y nuevas fronteras se encuentra ante fuertes contradicciones.

9. El desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento cultural y de la calidad de la vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país.

Aquí, la capacidad crítica, reflexiva y analítica, se enmarcan en una búsqueda de resultados económicamente cuantificables, nublando las posibilidades de intervención de dichas capacidades en la realidad social y en la transformación del sujeto, por supuesto esto último ignorado por el servicio educativo.

13. La promoción en la persona y en la sociedad de la capacidad para crear, investigar, adoptar la tecnología que se requiere en los procesos de desarrollo del país y le permita al educando ingresar al sector productivo (Ley No. 115, 1994) (Ministerio de Educación de Colombia, 1994).

Este último, es la más evidente de las interpretaciones del sujeto como herramienta materialmente productiva que presenta esta ley, pues el último fin es que el sujeto ingrese al sector productivo, sin importar sus ideas, sus deseos y entonces, reprimiendo su voluntad.

Siendo así el servicio educativo la institución encargada de producir la fuerza laboral de la industria.

Entonces desde esta perspectiva, cabe preguntarse ¿dónde quedan las palabras sobre autonomía, libertad, formación social, desarrollo de la personalidad, si en realidad esos son apenas adornos que sostienen al sujeto mientras se forma para ingresar al sector productivo? Si en realidad, no se espera que el mismo sea productivo, sino que produzca y además el sujeto no es visto en el centro de la educación, por el contrario, es el mismo aparato económico que lo limita a la acción jurídicamente impuesta, el eje de su formación.

Este es a grandes rasgos el punto de partido ideológico de la educación, o mejor, del servicio educativo en Colombia. Basado en una ley que no se reformula, aún a pesar de la obiedad del cambio cultural⁷ y que tiene como objetivo que cada educando adopte como finalidad en su vida ser parte del sistema productivo, insisto, en lugar de ser productivo.

Los consiguientes títulos de la ley se refieren a las especificidades legislativas que ordenan las diferentes educaciones (educación formas, informal, para el trabajo, etc.), por lo que no hará distinción especial al respecto, pues el principal objetivo de revisarla era examinar la noción de educación de la que parte la ley vigente en Colombia, para así poder traerla al siglo XXI, cuestionarla y abrir la discusión sobre la agenda del país.

4.2.2. La educación como acto político.

A partir de la relación poder, voluntad y deseo, es posible encontrar al sujeto como creador de su realidad en cuanto tiene la posibilidad de ejercer su deseo en términos de su realidad material. Sin embargo, esta relación en la escuela no se manifiesta de forma clara, pues históricamente la escuela ha sido el instrumento –estatal, burgués o marxista, para el caso es lo mismo– con el cual determinada clase social busca legitimar sus capitales simbólicos por encima del de las demás. Así, los sistemas educativos “ocultan activamente o, lo que es lo

⁷ Esto refuerza la idea de que lo que se enmarca como cultura, política o social, no son más que significantes vacíos pues de otra forma, en búsqueda de ese “desarrollo cultural” que promulga habría sido reescrita o al menos llevada a la discusión.

mismo, generan la *meréconnaissance* (desconocimiento) de las relaciones clasistas de dominación. Esto se consigue haciendo aparecer como naturales, justas e inmutables las relaciones de desigualdad” (Feito, 1990, pág. 284) .

Estas relaciones que determinan la forma única de ser del sujeto, se manifiestan en una ideología dominante presente en la escuela, y están los reproduce en función de intereses económicos particulares, con el fin de persuadir a los individuos de aceptar la realidad que el poder les impone. Siendo entonces la escuela una institución hegemónica, si entendemos la hegemonía como “el liderazgo moral y filosófico que se consigue a través del consentimiento activo de la mayoría de los grupos de la sociedad”. (Feito, 1990, pág. 282)

El principal problema de esta tradición hegemónica en términos educativos, es la negación, por medio de la violencia simbólica, de formas alternativas de ser al sistema; lo que a su vez restringe los currículos y discrimina a los estudiantes de acuerdo al nivel de adherencia y aceptación que tengan a la estructura.

Esta visión de la escuela ha sido reproducida en múltiples contextos y privilegia una idea de educación para la obediencia, universalizada, homogénea y estática, totalmente ajena al ser, intrépido, y en constante devenir. Así mismo, esta idea de sistema educativo universal, “...refleja la resolución de la cuestión del control sobre las escuelas en favor de las clases dominantes cuyos intereses se articulan en los aparatos del Estado”. (Feito, 1990, pág. 283) A partir de lo cual, podemos afirmar que los sistemas educativos han sido pensados históricamente en función de la reproducción de una ideología dominante, que restringe la libertad y privilegia a la estructura, ya sea del estado o de la sociedad civil, sobre los deseos y posibilidades de ser que existen en cada sujeto.

De esta manera, la escuela inserta a su esquema un sistema de jerarquías que le permita mantener el dominio sobre toda la estructura, asegurándose la prevalencia de su fe y el control de sus individuos. Dichas jerarquías parten del desconocimiento del otro, de la imposición de una verdad pues “La escuela considera que hay alguien que sabe, el profesor-adulto, y otras personas que no saben, los alumnos-niños-adolescentes, quienes, por temor de esa diferencia de conocimiento, han de someterse a la autoridad del primero” (Feito, 1990, pág. 283).

Esta forma de administrar el saber escolar, es entonces una manera hegemónica de reproducción del poder, que descaradamente sitúa los sujetos más afines a su ideología para vigilar a los menos afines. De manera que no hay espacio para lo “otro posible”, por lo tanto, no hay espacio para la transformación del mundo, pues su fin es mantener aislados a los sujetos, siempre atentos al rostro que tiene la función de impedirle ser (Freire, 1996).

Y sí, “al estar aislados, los individuos luchan entre sí. Las luchas se resuelven por medio de las normas y regulaciones universales aceptadas: el mercado, el Estado...” (Feito, 1990, pág. 285) entonces, la escuela tiene un papel central – papel que ha dejado de lado – en la consolidación de sujetos políticos con la capacidad de cuestionar el poder, ejercerlo y acordarlo con sus semejantes, ya que “la determinación primaria en la reproducción de las sociedades capitalistas recae en los aparatos ideológicos del Estado, siendo el principal aparato ideológico la escuela” (1990, pág. 287).

Así pues, la centralidad de la configuración de la cultura política en una sociedad y su aplicación puede determinar la ideología dominante, como también puede gestionar una idea de mundo no ideologizado, donde lo otro posible sea posible desde la escuela, desde ese primer lugar de socialización en que encontramos a unos otros *yo* diversos.

4.3. Agenda de País.

Todo modelo educativo responde a un proyecto educativo, a una forma de ver y actuar el mundo, unas maneras de gestionar lo cultural y lo político en perspectiva de lo económico entendido como el sistema de producción de la vida social. De esta manera, los modelos educativos orientan la dirección de una comunidad o país hacia un horizonte de sentido socialmente construido, sin la garantía de que estos respondan a las búsquedas de los individuos que la componen.

Por tal motivo, un modelo educativo no es solo la hoja de ruta de una institución, por el contrario, plantea una cosmovisión que busca abarcar hasta los objetivos de la sociedad como tal. Siendo así, necesario plantearse la pregunta sobre ¿Qué educación cabe en el país? Siguiendo la propuesta de Martín-Barbero de analizar “cuanto país cabe en los discursos de

la academia, los medios de comunicación y la historia que se escribe, pero apuntando a un relato de futuro” (2009).

La agenda, como proyecto que analiza las variables, identifica los factores y programa tiempos y modos de ejecución, es una herramienta fundamental en la comprensión del modelo educativo, pues es quizá la falta de agenciamiento lo que ha llevado a Colombia a ser un país cargado de miedos y violencias que además son legitimados no solo desde los aparatos burocráticos y mediáticos del estado, sino también desde la propia ciudadanía.

Evidente es entonces la responsabilidad de la escuela como institución formadora de sujetos en la consolidación de una agenda que proyecte una nación como unidad y no un campo de lucha entre dos actores armados (estado-insurgencia) que violentan en la misma a la población, ya sea por contradicción o por apatía.

En el libro *Entre Saberes Desechables y Saberes Indispensables* (2009), Martín-Barbero junto con un grupo de investigadores latinoamericanos, reflexionan sobre la agenda necesaria de los países de la región en el marco del cambio cultural al que asistimos. Así bien, en el libro se expresa la voluntad de pensar y reflexionar las naciones desde la academia, situación que progresivamente ha dejado de lado, con el fin de configurar una agenda desde la comunicación en la que el punto de partida sea la consolidación de relatos propios, tanto individuales como nacionales, que se ajusten a los nuevos paradigmas que atraviesan la denominada *sociedad de la información*. (pág. 14)

Este objetivo tiene por supuesto una serie de retos que van desde la discusión sobre las NTIC hasta la de la consolidación de políticas públicas para la comprensión y el desarrollo de la vida social en la época actual, pasando por la función de la escuela, las profesiones y oficios que derivan en nuevas concepciones de la estética, reconfiguraciones de la ciudadanía y ubica a la educación en un nuevo lugar en la sociedad, este lugar es el centro.

Las discusiones en este ámbito son muchas y muy complejas, imposibles de resolver lógicamente por medio de la disertación intelectual, pues es precisamente la búsqueda de un nuevo paradigma, en el que el saber letrado desarticule los muros del conocimiento racional y de paso a la invención de la creatividad, lo que estimula la reflexión en torno a la agenda de país para el siglo XXI.

Agenda que tiene todos los pendientes pues su consolidación pasa por la reflexión intelectual, la puesta en marcha desde lo comunitario y la formulación de políticas públicas de comunicación que acompañen y orienten su ejecución. Esto enmarcado en la preocupación que enuncia Martín-Barbero: “En Colombia es aún muy escasa la reflexión y la investigación sobre la relación constitutiva del derecho a la comunicación, en su más ancha complejidad, con el derecho a la participación del, y en, el conocimiento; esto es el derecho de los ciudadanos y los grupos sociales al acceso a la información no sólo como receptores sino también como productores” (2009, pág. 19).

Ahora bien, como mencionamos anteriormente el centro es ahora –hasta ahora– la educación, diferente del servicio educativo o del sistema de educación, siempre fijo y tradicional. Centralidad que pone en crisis las concepciones anteriores de la misma, no por ello desconociéndolas, pero poniéndolas en tensión. Por lo tanto, aparecen todos los retos en la consolidación de una idea de educación que pase de lo tradicionalista a lo transicionalista.

Al respecto, advierte Barbero que: “La educación va a tener que distinguir –sin oponerlos– entre saberes rentables y saberes indispensables, pues creo que es ahí, en esa encrucijada de saberes, donde se dirime el sentido y el futuro de nuestras escuelas y universidades que se han dado a sí mismas explícitamente un proyecto social, esto es no sólo un oficio, el de enseñar, sino una vocación, la de formar ciudadanos” (2009, pág. 23).

Este y todos los demás retos corresponden ser pensados desde todos los actores que intervienen la educación; las familias, el estado, las instituciones, los académicos, los docentes y por supuesto los estudiantes, para así estructurar una agenda de país que responda a la realidad y en el que “...la comunicación, la información y los lenguajes, adquieran hoy su verdadero valor ya no en cuanto medialidad sino en cuanto ecosistema, o tercer entorno, a partir del cual la democratización de nuestras sociedades posibilite a las mayorías apropiarse, desde sus propias culturas, de los nuevos saberes y las nuevas formas de ejercer la ciudadanía” (Martín-Barbero, 2009, pág. 24).

Esta agenda –educativa si se quiere– no puede estar alejada de la reflexión sobre la escuela y la influencia en esta de las NTIC, amparada además en una perspectiva de la sociedad el conocimiento y del capitalismo cognitivo, pues estos reconfiguran las maneras de producción y por ende del saber-hacer. Así un modelo educativo aplicado a la escuela, además de

contextualizado y creado a partir de sus asistentes, será la mayor oportunidad de transformar aquel lugar de un viejo repositorio de órdenes en un escenario de simulación de la realidad, en el que los sujetos por fin se encuentren con el ánimo de saber y actuar en lugar de encontrarse para obedecer las disposiciones de un poder que no se explica a sí mismo y por el contrario fundamenta su validez en sus leyes sagradas fruto de su racionalidad estática.

4.3.1. El conflicto en Colombia

Ahora bien, la consolidación de una agenda de país en clave educativa, que responda a las necesidades particulares de los individuos que habitan determinado espacio, está indudablemente condicionada por los factores históricos que, en retrospectiva, han sido los causantes del atraso social del país y entonces cultural, económico, político y por supuesto educativo.

Para lograr comprender el conflicto político de nuestro país es necesario en primer lugar comprender a groso modo la dimensión del término *conflicto*, pues siguiendo a Johan Galtung (2010), lejos de ser un estado indeseable como suele pensarse, el conflicto es más bien un factor humano de desacuerdo que no necesariamente debe resolverse por la vía de la violencia; por el contrario, las situaciones de conflicto pueden convertirse en oportunidades para el saneamiento acordado de los problemas que incumben a determinado grupo de personas.

En esta misma línea, podemos resaltar que el conflicto, si bien no tiene que desembocar en violencia, suele iniciar cuando “una parte percibe que otra la ha afectado de manera negativa o que está a punto de afectar de manera negativa, alguno de sus intereses” (Robbins, 1994). Poniendo de manifiesto un encuentro de diferencias de diversas índoles; no solo material, pero ideológico o territorial también.

Teniendo en cuenta lo anterior, podemos empezar a notar las particularidades del conflicto en Colombia, pues nuestro conflicto no solo es violento, sino que enfrenta al Estado con grupos disidentes de la idea de sociedad que plantean desde las altas esferas políticas. Hecho que lo ha convertido en uno de los enfrentamientos más largos de la historia latinoamericana y que hoy nos divide, en una suerte de juicio inquisitorial, en torno a buenos y malos; como dirá Galtung (2010), preocupados más por el humo que produce el conflicto que por la llama

que lo genera: el desconocimiento del origen y las consecuencias del conflicto en nuestra cotidianidad.

Ahora bien, podríamos decir que el conflicto armado en Colombia ha sido una constante desde la independencia en 1819, viendo como Santander y Bolívar se enfrentaron por imponer sus ideas, sin importar ya la unidad que los había llevado a conseguir la “libertad”. Después, el nacimiento de los partidos liberal y conservador, en 1848 y 1849 respectivamente, dieron origen a una nueva arena de batalla en la que se valía todo con tal de silenciar al otro, con el único fin de establecer un modelo único de pensamiento, ya fuera rojo o azul, para el caso es lo mismo.

Estos hechos, seguidos de innumerables enfrentamientos e interminables guerras civiles a lo largo de todo el territorio nacional, llegaron a debilitar tanto a ambos partidos – y a la sociedad en general – que nunca logró consolidarse un proyecto de nación estable, democrático y participativo, como promovían en ese entonces las revoluciones burguesas que prometían dejar atrás el fantasma de las monarquías europeas. Razón por la cual, no tardó en aparecer un líder radicalista que condensara la inconformidad del pueblo colombiano y buscara la forma de dar un orden al caos político que se había enraizado en el país.

Este hombre fue Jorge Eliécer Gaitán. Este caudillo tuvo gran relevancia en el tema del conflicto, pues varios historiadores sitúan el origen del actual conflicto con las guerrillas – originariamente campesinas – como consecuencia de su asesinato el 9 de abril de 1948. Ya que, debido a este acontecimiento, miles de campesinos se organizaron en grupos independientes que no reconocían la autoridad del Estado conservador y de esta forma dan origen a las guerrillas liberales que se mantendrán en actividad contra el gobierno hasta nuestros días.

Vemos entonces, como el conflicto colombiano tiene una larguísima tradición violenta y además cómo todo su espectro ideológico está acompañado de ríos de sangre propiciados por ambos lados del conflicto – colombianos matando colombianos –. Lo cual es un referente certero de la política guerrerista que ha dominado al país desde su independencia y nos ofrece un referente para comprender el atraso de nuestras instituciones como la escuela, la fábrica o industria y sobre todo del gobierno.

Es por estas razones que la comprensión, análisis y discusión de nuestro pasado tiene tanta relevancia en nuestro actuar político actual y es deber de la escuela como institución socializadora, repensar el conflicto, sus discursos, métodos y principalmente sus actores y sus grupos político-ideológicos.

No obstante, tras muchos intentos de negociación entre el gobierno y uno de los principales grupos disidentes, las FARC, el 4 de septiembre de 2012, se inician en la Habana, Cuba, conversaciones para dar fin al conflicto armado; lo que desembocó, después de cientos de peripecias más burocráticas que democráticas, en la firma de un acuerdo de paz el 24 de noviembre de 2016.

Este acuerdo contiene 6 puntos fundamentales con los que se pretende sacar al país de la guerra que lo ha sumido en la pobreza y en la muerte y que requieren de una implementación con un alto costo, que más que económico es ético, pues las divisiones que produjo el conflicto parecen ser insoslayables para muchas de las víctimas del mismo. Sumado a esto, la carga política y mediática de ciertos grupos que no ven en la paz una opción de país, han hecho de este un escenario confuso en el que aún falta mucho por decir.

Sin embargo, no deja de ser esperanzadora la oportunidad de construir un nuevo país junto con quienes nos han obligado a combatir desde hace tanto tiempo. Por ello considero que este es un momento clave en la historia del país para lograr consolidar una paz estable y duradera. Por otra parte, más allá del ruido armónico de estas palabras y de las instituciones tradicionalistas que han soportado y alimentado el conflicto; la escuela jugará un papel fundamental en la consolidación de un plan político-pedagógico que acoja estrategias para la no repetición del conflicto, lo que necesariamente pasa por la comprensión histórica de estos hechos (Morales, 2016).

Así bien, vale la pena resaltar la muy baja y casi nula expresión de la función de la educación en este proceso de reorganización social, pues los acuerdos parecen atender más a ordenes de tipo económico y territorial, que si bien son parte vital del conflicto, no garantizan la creación de una agenda de país orientada desde la educación como acción transformadora del mundo, es decir, como el lugar para que las personas se encuentren con unos otros, en función de su libertad, garantizando opciones de movilidad social para toda la población, y

no para unos cuantos, pues de otra manera este acuerdo no sería más que una vuelta en círculos sobre el problema.

Finalmente cabe aquí la pregunta sobre la operatividad de la paz: ¿Quién pone en marcha la paz en la escuela? Es acaso el gobierno, acaso los grupos disidentes, acaso los maestros, los estudiantes, o ¿más bien todos como nación? La respuesta a esta pregunta no es sencilla y no se encontrará en el corto plazo, es un horizonte a construir, justo como las utopías de educación que se han planteado desde el sur y que requiere, siguiendo a Freire (1996), de una política cultural que enaltezca una cultura política de la participación y la autonomía, superando los retos de corrupción y falsa democracia anidados en la ignorancia de nuestra historia.

4.3.2. Cátedra para la paz

Uno de los escasos intentos por consolidar la paz desde la escuela⁸ en Colombia ha sido la denominada Cátedra para la paz; la cual fue decretada por la ley 1732 de 2014. De esta analizaremos en primer lugar su objetivo:

Parágrafo 2°. La Cátedra de la Paz tendrá como objetivo crear y consolidar un espacio para el aprendizaje, la reflexión y el diálogo sobre la cultura de la paz y el desarrollo sostenible que contribuya al bienestar general y el mejoramiento de la calidad de vida de la población. (2014)

En este escueto objetivo, pareciera haber sido olvidada la acción política después del diálogo, de tal forma que lo signifique y ponga en marcha estrategias pragmáticas que desemboquen en la dinamización de la paz en cada espacio social. Además de ello, el término cultura de paz puede tener diferentes interpretaciones, tal como los tiene en sí misma la palabra paz; la que podemos entender como ausencia de guerra o como un estado de fraternidad entre pares (Galtung, 2010).

⁸ Vale la pena resaltar una vez más como desde lo estatal-jurídico, siempre se habla desde la institucionalidad, dejando de lado el concepto de educación y supeditándolo a todo lo que pase en la escuela, que, si bien es un lugar clave para este fin, no debe ser el único y tampoco el concepto central. De nada sirve una escuela que no entiende la educación desde su acepción más humana: la de transformar el mundo.

Sea cual fuere el caso, una paz que no invite a la participación políticamente activa desde el aula, no solo minimiza el impacto de esta cátedra, sino que perpetúa el efecto de una cátedra histórica que no fomenta el pensamiento y el actuar colectivo, sino que por el contrario enaltece determinados discursos y oculta otros. Al final parece prevalecer la idea de Benjamín: la historia la cuentan los vencedores; siendo la voz de los vencidos olvidada y entonces la mitad – o acaso más – de la historia no contada.

Veamos ahora el artículo segundo de esta ley:

Artículo 2°. Para corresponder al mandato constitucional consagrado en los artículos 22 y 41 de la Constitución Nacional, el carácter de la Cátedra de la Paz será obligatorio.

Lo que me llama la atención de este artículo es la cualidad de *obligatorio* pues obligar a alguien a hablar de paz no parece tener mucho sentido, a menos claro que hablemos de una paz estandarizada, propuesta jurídicamente y una vez más olvidando la experiencia de los ciudadanos, quienes son los que en últimas pueden ejecutar el proyecto de la paz desde sus vivencias cotidianas y no desde la imposición de la paz como si se tratase de una clase más para aprobar.

Así bien, como se ha tratado a lo largo del documento, podemos observar cómo en nuestro país, tanto la educación, como la paz y entonces la participación política, terminan degenerando en una cultura política mafiosa e ignorante. Todo ello debido a la incompreensión y desinterés por la educación como un acto político y la insistencia en reducirlos a un aula de clase, calificando la disposición a la paz como se califican las matemáticas y repitiendo sin error lo que se supone debemos saber de la paz. Al mejor estilo de la escuela, como Estado, estamos atrapados en el pasado que si bien no puede ser olvidado si debe ser repensado y entonces propiciar acciones que respondan a los intereses presentes del país; intereses que por demás habrá que discutir en el marco del proceso de reconciliación que debemos llevar a cabo en esta era de post-acuerdo.

Para finalizar, quisiera acotar que, mientras la discusión en términos de formación en cultura política esté orientada a obtener calificaciones más altas y en saberse de memoria los

componentes de la guerra, la educación transformadora de Freire jamás encontrara donde anidar y entonces volveremos a cometer los mismos errores del pasado.

5. Diseño Metodológico

5.1.Aspectos Generales

5.1.1. Tipo de estudio

El tipo de estudio que se llevará a cabo es en primera instancia de corte descriptivo, pues en los estudios de este tipo “se muestran, narran, reseñan o identifican hechos, situaciones, rasgos, características de un objeto de estudio, o se diseñan productos, modelos, prototipos, guías, etcétera, pero no se dan explicaciones o razones de las situaciones, los hechos, los fenómenos, etcétera.” Esta definición de Bernal, en la que reemplazaremos el concepto de objeto por el de sujetos de investigación, es la más pertinente, pues el objetivo de la investigación consiste en el análisis y comprensión de las manifestaciones de la cultura política en la escuela a partir de las experiencias de los sujetos que allí asisten; quienes darán cuenta de sus experiencias con el modelo actual, experiencia desde la cual se analizarán las manifestaciones de cultura política de los diferentes actores escolares.

Finalmente, siguiendo la categorización de Bernal, el estudio será también de tipo seccional pues este tipo de investigaciones, “son aquellas en las cuales se obtiene información del objeto de estudio (población o muestra) una única vez en un momento dado. Según Briones (1985), estos estudios son especies de “fotografías instantáneas” del fenómeno objeto de estudio. Esta investigación puede ser descriptiva o explicativa.” Lo cual, previendo las técnicas de investigación, se acopla a los tiempos en que se recogerá la información.

5.1.2. Perspectiva Metodológica

La perspectiva metodológica de la investigación tendrá de un enfoque mixto, a través del cual es posible analizar los procesos complejos que se dan a nivel subjetivo y su incidencia en la esfera social desde una perspectiva interpretativa basada en el entendimiento. A través de esta visión se reconoce la relevancia del sujeto y la subjetividad misma en la investigación

social, como lo nombran en *Técnicas Interactivas para la Investigación Social Interactiva* (García, González, Quiroz, & Velázquez, 2016)“el sujeto investigado cobra sentido y se concibe como un sujeto social, como aquel ser humano que se reconoce y es reconocido por otros, que se nombra y es nombrado por otros el cual hace parte del mundo de lo humano, del lenguaje, de lo simbólico, de lo cultural, partícipe y constructor de su propia realidad.” (pág. 14). De esta forma, la subjetividad se configura como la manera en que el individuo ve, interpreta y actúa en el mundo según Alicia Lindón (Lindón, 1999). La epistemología cualitativa, entonces, consiste en comprender la investigación como un proceso de comunicación y de diálogo inherente a todos los espacios sociales en los que se desenvuelven los individuos (González Rey, 2006). Siendo este enfoque, un primer paso en la construcción del modelo en la perspectiva comunicación/educación.

Sumado a esto, durante la investigación además de entrevistas (cualitativo), también se llevará a cabo una encuesta virtual en la que los resultados serán de corte cuantitativo. Esto para analizar las tendencias en ciertos aspectos conceptuales referentes a la escuela y cruzarlo con los testimonios de las entrevistas para así poder tener un panorama más amplio del espectro del problema. Así bien, el estudio tendrá una perspectiva metodológica mixta.

5.1.3. Población

1. Estudiantes: Estudiantes del grado 5o 2018 y 2019 del Colegio Instituto Santa Inés. Edades entre 9 y 11 años.
2. Padres de Familia: Padres de familia de los estudiantes mencionados anteriormente.
3. Docentes y directivos: directora de curso grado 5o y directora Instituto Santa Inés.

5.1.4. Corpus

En orden de resolver los objetivos planteados en esta investigación, se desarrollaron una serie actividades para la recolección de información y su posterior análisis, en este corpus presentaremos la manera en la que fueron diseñadas e implementadas dichas tareas.

Fase 1: Encuesta a cada grupo descrito en la población:

Estudiantes	Padres de Familia	Docentes y Directivos
<ul style="list-style-type: none"> ● En una palabra, describa la escuela ● ¿Por qué vamos a la escuela? ● ¿Qué se hace en la escuela? ● ¿Quién toma las decisiones en la escuela? ● S/N: ¿Sabe que son los acuerdos de la Habana? ● ¿Quién habla de paz? 	<ul style="list-style-type: none"> ● En una palabra, describa la escuela ● ¿Por qué envía a sus hijos a la escuela? ● ¿Qué no les gusta a sus hijos de la escuela? ● ¿Quién toma las decisiones en la escuela? ● ¿Cree que los diálogos de paz de la habana inciden en la educación escolar de sus hijos?, ¿Por qué? ● ¿Habla de paz en su casa? 	<ul style="list-style-type: none"> ● En una palabra, describa la escuela ● ¿Por qué van los estudiantes a la escuela? ● ¿Qué no pueden hacer los estudiantes? ● ¿Quién toma las decisiones en la escuela? ● S/N: ¿Ha hablado con sus estudiantes sobre el acuerdo de paz? ● S/N: ¿Sus estudiantes hablan de la paz?

Fase 2: Recolección de Información Por Grupos – Realización de grupos focales con dos grupos de estudiantes del grado quinto en dos momentos diferentes:

Momento 1: 15 noviembre 2018

Momento 2: 8 febrero 2018

El ejercicio se realiza sobre la base de 6 preguntas:

- Describa lo que piensa de la escuela
- ¿Porque se hace lo que se hace en la escuela?
- ¿Se puede cambiar lo que no nos gusta de la escuela?

- ¿Cómo es la escuela?
- ¿Saben en qué consiste la cátedra de la paz y para qué sirve?
- ¿Hay paz en la escuela? ¿Cómo es la paz de la escuela?

Fase 3: Entrevistas Individuales - De cada momento descrito anteriormente, seleccionamos 3 estudiantes con los cuales realizamos una entrevista semiestructurada a partir de las siguientes preguntas:

- ¿Quién elige qué y cómo se hace en la escuela?
- ¿En clase te enseñan a tomar la iniciativa de participar en la construcción del colegio?
- ¿Si pudiera cambiar algo de la escuela, que sería y cómo lo haría?
- ¿De qué manera se relaciona el conflicto armado con la educación en el colegio? ¿Hay relación?
- ¿Qué es Democracia? ¿Hay Democracia en la Escuela?

Finalmente, se realizó una entrevista a la directora de grupo con las siguientes preguntas:

- ¿Que deben hacer los estudiantes en la escuela?
- ¿Cómo se enseña a participar políticamente?
- ¿Si pudiera cambiar algo de la escuela, que sería y cómo lo haría?
- ¿De qué manera se relaciona el conflicto armado con la educación en el colegio? ¿Hay relación?
- ¿Qué es Democracia? ¿Hay Democracia en la Escuela?

5.2.Trabajo de Campo

5.2.1. Recolección de Información

5.2.1.1.Método

La recolección de información se hará desde una perspectiva multimétodo, la cual aborda estudios en los que el investigador establece el número de fases del proceso, las funciones a cubrir y la prioridad sobre el componente cualitativo o cuantitativo, a medida que se avanza en el desarrollo de la investigación.

Así mismo, el diseño se ejecutará de forma concurrente, es decir, se aplicarán ambos métodos de manera simultánea (cualitativo y cuantitativo). Para ello, y siguiendo el manual de metodología de la investigación de Sampieri (2010), es preciso que este tipo de diseños cumpla con cuatro características principales:

- i) Se recaban en paralelo y de forma separada datos cuantitativos y cualitativos.
- ii) Ni el análisis de los datos cuantitativos ni el análisis de los datos cualitativos se construye sobre la base del otro análisis.
- iii) Los resultados de ambos tipos de análisis no son consolidados en la fase de interpretación de los datos de cada método, sino hasta que ambos conjuntos de datos han sido recolectados y analizados de manera separada se lleva a cabo la consolidación.
- iv) Después de la recolección e interpretación de los datos de los componentes CUAN y CUAL, se efectúa una o varias “metainferencias” que integran las inferencias y conclusiones de los datos y resultados cuantitativos y cualitativos realizadas de manera independiente.

A su vez, el manual de Hernández Sampieri sugiere algunos diseños mixtos específicos para la recolección de información entre los que se encuentra el “diseño anidado concurrente de varios niveles (DIACNIV)”, modalidad en la que “se recolectan datos cuantitativos y cualitativos en diferentes niveles, pero los análisis pueden variar en cada uno de éstos. O bien, en un nivel se recolectan y analizan datos cuantitativos, en otro, datos cualitativos y así sucesivamente. Otro objetivo de este diseño podría ser buscar información en diferentes grupos y/o niveles de análisis.”

Siendo este diseño el modelo más adecuado, teniendo en cuenta la perspectiva metodológica mixta y la población; pues tenemos varios grupos de análisis los cuales se anidan en orden

de prioridad de acuerdo a su cercanía, en este caso, con la escuela. Este es el orden descendiente:

- Docentes
- Padres de Familia
- Estudiantes

5.2.1.2. Técnicas o Instrumentos

Teniendo en cuenta que la perspectiva metodológica de la investigación es mixta, haremos referencia a las técnicas que se implementarán en cada uno de los momentos del estudio.

Enfoque Mixto:

- Entrevista semiestructurada
Con esta técnica buscamos analizar las diferentes maneras en que los actores escolares se acercan y remiten a la cultura política en su contexto, por medio de preguntas acerca de situaciones cotidianas.
- Grabaciones en audio
El registro de la información para su posterior análisis y presentación debe ser preciso y con apoyos tecnológicos. Esta técnica tendrá ese objetivo.
- Grupos focales
Como en la entrevista, buscamos analizar las manifestaciones de la cultura política en los actores escolares, pero con esta técnica se hará en colectivo, lo que propondrá un debate y dejará ver un tejido de sentido a través de diferentes posturas.
- Encuestas
El valor cuantitativo de esta técnica nos sirvió para comparar las respuestas más inmediatas que tienen los actores escolares, respecto a lo que implica el ejercicio de la cultura política, entre los diferentes grupos focales.

5.2.2. Reseña del Colegio

Instituto Santa Inés está ubicado en el barrio San Fernando, localidad de Barrios Unidos, de la ciudad de Bogotá, fue fundado en el año de 1955 por la señora Inés Cruz de Rojas, posteriormente fue vendido a las señoras Alicia Carrillo y Sauria Montejó en el año 1960, y 25 años más tarde es nuevamente vendido a la señora María Neiffe Ramírez, actual directora. El instituto lleva 61 años de labores y se rige por la Constitución nacional, la Ley General de Educación (Ley 115/94), las disposiciones que expide el Ministerio de Educación Nacional y sus reformas, los Principios de la iglesia Católica, se fundamenta en una filosofía que implique la formación integral del individuo, mediante el pleno desarrollo de su personalidad, a través de la participación de los estamentos de la comunidad educativa, mediante la autonomía y el respeto por las ideas ajenas en un ámbito de convivencia humana, social, cultural, científica y democrática de un enfoque cualitativo buscando la organización y ejecución de cada uno de los procesos que identifican la institución educativa, estructurando acciones conjuntas que conlleven a una innovación y cualificación de todos los estamentos institucionales.

Elegimos este colegio para llevar a cabo la investigación principalmente porque uno de nosotros llevaba tres años trabajando como docente de inglés en este establecimiento. En esta medida la pregunta problémica y el planteamiento mismo de los objetivos estuvo inspirada en gran parte por los cuestionamientos que surgieron ejecutando la labor docente. Por otra parte, el énfasis en valores que promulga el colegio está enfocado en el desarrollo pleno de la personalidad.

El curso con el que decidimos llevar a cabo la investigación en ambos momentos (2018 y 2019), fue el grupo de quinto, los cuales estaban integrados por 16 y 20 estudiantes respectivamente. Se seleccionó este grupo debido a que son los estudiantes de mayor edad en la institución con edades entre los 10 y 12 años.

5.2.3. Análisis relacional de los resultados arrojados por los distintos instrumentos empleados en la investigación

El análisis de la información se realizó a partir de una matriz en la que se ubicaron los datos recogidos con cada grupo y las preguntas de cada uno de los instrumentos utilizados en relación a cada objetivo, de tal forma que pudiesen observarse los resultados de forma comparativa.

Analizar las manifestaciones de la cultura política en la escuela colombiana desde la perspectiva comunicación/educación, en tiempos de posacuerdo				Técnicas			Muestra Requerida	ENCUESTA			GRUPO FOCAL	ENTREVISTA		
				Cuant	Cual	Ene		5	5	5	2	6	1	
Objetivo	Categorías	Unidades de Sentido	Preguntas Orientadoras	Ene	G F	Ent	Población	estudiantes	profesores	padres de familia	estudiantes	estudiantes	profesores	
Identificar las manifestaciones de cultura política en la escuela colombiana.	Cultura Política en la escuela	La Escuela (Sentido)	¿Cómo es la escuela?	X	X		Diseño de Instrumentos	En una palabra describa la escuela	En una palabra describa la escuela	En una palabra describa la escuela	Describe lo que piensa de la escuela			
			¿Para qué la escuela?	X	X			¿Por qué vamos a la escuela?	¿Por qué van los estudiantes a la escuela?	¿Por qué envía a sus hijos a la escuela?	¿Porque se hace lo que se hace en la escuela?			
		Las Relaciones de Poder	¿Qué se puede desear/hacer en la escuela?	X		X		¿Qué se hace en la escuela?	¿Qué no pueden hacer los estudiantes?	¿Qué no les gusta a sus hijos de la escuela?		¿Quién elige qué y cómo se hace en la escuela?	¿Que deben hacer los estudiantes en la escuela?	
			¿Quién manda en la escuela?	X	X			¿Quién toma las decisiones en la escuela?	¿Quién toma las decisiones en la escuela?	¿Quién toma las decisiones en la escuela?	¿Se puede cambiar lo que no nos gusta de la escuela?			
Analizar la relación entre las políticas estatales de educación y las manifestaciones de las prácticas políticas de los actores escolares, en clave de comunicación/educación.	Comunicación/Educación	Políticas Públicas de Educación (PPDE)	¿Qué proyecto de cultura política se ve reflejado en la legislación educativa?											
			¿Cuál es la idea de educación desde la legislación, cuál es su relación con la realidad de la escuela?											
		La Educación como acto político	¿(Cómo) se puede participar en la escuela?			X							¿En clase te enseñan a tomar la iniciativa de participar en la construcción del colegio?	¿Cómo se enseña a participar políticamente?
			¿(Cómo)Se puede recrear/transformar la escuela?	X	X							¿Cómo es la escuela?	¿Si pudiera cambiar algo de a escuela, que sería y cómo lo haría?	¿Si pudiera cambiar algo de a escuela, que sería y cómo lo haría?
Visibilizar la relación entre las manifestaciones de las prácticas políticas de los actores escolares, las políticas estatales de educación y los discurso de posacuerdo.	Agenda de País (Colombia 2030)	El conflicto en Colombia	¿De que maneras ha influido el conflicto armado colombiano en la formación de cultura política del país?			X							¿De que manera se relaciona el conflicto armado con la educación en el colegio? ¿Hay relación?	¿De que manera se relaciona el conflicto armado con la educación en el colegio? ¿Hay relación?
			¿Qué idea de educación se manifiesta en los acuerdos de la Habana?	X				S/N: ¿Sabe que son los acuerdos de la Habana?	S/N: ¿Ha hablado con sus estudiantes sobre el acuerdo de paz?	¿Cree que los diálogos de paz de la habana inciden en la educación escolar de sus hijos?, ¿Por qué?				
		Cátedra para la Paz	¿Cómo se relacionan los componentes de la cátedra para la paz con los conceptos de democracia y paz?		X							¿Saben en que consiste la cátedra de la paz y para que sirve?		
			¿Cómo se entiende la paz en la escuela, cómo se relaciona con la democracia?	X	X	X		¿Quién habla de paz?	S/N: ¿Sus estudiantes hablan de la paz?	¿Habla de paz en su casa?	¿Hay paz en la escuela? ¿Cómo es la paz de la escuela?	¿Qué es Democracia? ¿Hay Democracia en la Escuela?	¿Qué es Democracia? ¿Hay Democracia en la Escuela?	

Una vez llevada a cabo la recolección de datos, procedimos a extender la matriz de manera tal que pudiéramos observar los resultados de cada instrumento en relación a cada unidad de sentido de los objetivos. A continuación, presentamos el análisis relacional de la información recolectada en función de los objetivos de investigación, tal como se muestra en la tabla anterior.

5.2.3.1. Resultados Objetivo 1

Para el objetivo número uno: Identificar las manifestaciones de cultura política en la escuela colombiana; se plantearon cuatro preguntas orientadoras, cada una de las cuales tenía un componente en cada uno de los instrumentos, diferenciadas en algunos casos para cada grupo de interés.

En respuesta a la primera pregunta orientadora ¿Cómo es la escuela?, encontramos que, las respuestas de la primera pregunta de la encuesta: En una palabra describa la escuela; nos permiten inferir que la relación más inmediata de los niños con la escuela está enfocada en el aprender y el estudiar, así mismo, la diversión es un factor relevante para los estudiantes, sin embargo, para algunos de ellos no solo no es divertida, sino que es aburrida, esto teniendo en cuenta que los estudiantes manifiestan dicho aburrimiento en el desempeño de ciertas actividades que no satisfacen su deseo de aprender de forma divertida.

Ahora bien, a esta misma pregunta, los docentes, refieren términos similares a aprender y enseñar, es este caso resalta la palabra enseñanza en connotación a su labor en el área, junto con los términos cultura y educación, palabras generalizadas en el ámbito educativo. Llama la atención una respuesta en particular en la que la docente afirma que: "La escuela es un lugar en el que los docentes a veces van a perder el tiempo", pues no contrasta con ninguna otra respuesta, ni siquiera con los demás grupos de interés.

Por su parte, los padres de familia relacionan más a la escuela con el concepto de futuro, esto sin dejar de lado el aprendizaje y resaltando la importancia de los valores en la formación de sus hijos.

Un análisis general a las respuestas dadas por cada uno de los grupos de interés, refleja que la escuela evoca en general el aprendizaje y el estudio, conceptos acaso obvios en función de las actividades que se supone debe desempeñar la escuela. Pero más allá de lo evidente, las respuestas nos permiten ver que, si bien aprender es la función arquetípica

de la escuela, para los diferentes grupos de interés tiene un valor final distinto; mientras que para los estudiantes la función de estudiar es casi que un requisito, para los docentes es una labor profesional y para los padres de familia, una herramienta que les permitirá a sus hijos tener un mejor futuro. Siendo todas estas percepciones que, si bien podrían complementarse, reflejan la falta de acuerdos y la poca claridad en cuanto a las funciones que se supone debe cumplir una institución educativa.

Por otra parte, esta primera pregunta orientadora, contó también con información del grupo focal; y encontramos que para el planteamiento: Describa lo que piensa de la escuela, las percepciones grupales de los estudiantes sobre la escuela, no se alejan demasiado de las referidas en la encuesta, sin embargo, encontramos algunos puntos interesantes, como el hecho de que aquí los estudiantes mencionan el juego como un elemento clave de la escuela, así como sus compañeros y el aprender a tratarlos con respeto.

Esto, no quita que aprender sea nuevamente la razón por la cual existe la escuela, pero en esta ocasión no solo la enuncian como un lugar para aprender saberes académicos, sino también un lugar en el que se construye el carácter y en donde se construyen valores como la tolerancia y el respeto. Así bien, un análisis de las respuestas de los estudiantes sobre lo que piensan de la escuela, nos presenta un lugar feliz, agradable, con ciertas restricciones que deben ser acatadas para lograr el objetivo de cumplir el año y en el que el respeto y la tolerancia son puntos fundamentales para consolidar la convivencia.

Así las cosas, la respuesta a la primera pregunta orientadora es que la escuela es un lugar exclusivamente para estudiar y aprender, sin importar que se aprenda, siempre y cuando sirva para ser reconocido como persona una vez se hayan cumplido todas las expectativas impuestas desde las directivas. Cabe resaltar que el juego y la diversión - propios de la niñez - no son tenidos en cuenta como metodologías válidas de aprendizaje aun cuando para los estudiantes es una parte fundamental del hecho de ir a la escuela.

Es entonces la escuela un lugar que impone formas de ser a los estudiantes, premiando a quien afina en su partitura y castigando a quien se va de la estructura. A pesar de estas dificultades, encontramos que para los estudiantes la escuela sigue siendo un lugar feliz y agradable, lo que resalta el hecho de que a pesar de ser actores primarios en la escuela, no se les da la oportunidad de pensar la estructura en función de una transformación progresiva, por el contrario, se enseña a cumplir los lineamientos y a amoldarse sin

cuestionar el porqué de las cosas, siendo esta una clara manifestación de cultura política, pero este caso coercitiva.

Finalmente el componente de respuestas de los padres, nos presentan a la escuela como un lugar en el que, si los niños se portan bien y hacen caso, podrán ser tenidos en cuenta como personas y entonces tener un buen futuro, lo que se traduce en un buen trabajo, un lugar de obediencia donde se repitan las prácticas de acatamiento y no cuestionamiento del colegio; una producción en serie que ya ha sido cuestionada en múltiples escenarios pero que se resiste a desaparecer y peor aún a ser puesta en duda.

La segunda pregunta orientadora del primer objetivo de investigación fue: ¿Para qué la escuela? Aquí iniciamos con la segunda pregunta de la encuesta, ¿Por qué vamos a la escuela?, en la que podemos observar que dichas respuestas son muy similares a la pregunta anterior, pues el valor más importante de asistir al colegio es aprender. Ahora bien, en esta ocasión, él porque está referido también a aprender para conseguir trabajo y para poder triunfar una vez sean grandes. No obstante, algunos estudiantes plantean que deben ir a la escuela como una obligación, lo que contrasta con las respuestas anteriores, pues si bien no lo declaran como obligación si lo enuncian como un requisito para poder "ser alguien en la vida"

Las respuestas de los docentes, en este caso, se complementan con la de los estudiantes pues resalta nuevamente el hecho de que se va a la escuela para poder vivir en sociedad y formarse como personas, es decir un valor de futuro que identifica a los niños como personas incompletas que deben ir a la escuela a completarse. La obligatoriedad de la asistencia es también un factor que se repite pues algunas profesoras refieren que son los padres quienes obligan a los estudiantes a ir al colegio.

En contraste, los padres siguen identificando a la escuela como un medio para tener un mejor futuro al considerar que es este lugar el que debe formarlos para la vida en sociedad y que es en esta práctica donde se construye el futuro del país. Sin embargo, cuando observamos respuestas como: "Porque allí pueden formarse para ser alguien en la vida", vemos como una vez más los estudiantes son tenidos en cuenta como personas que aún no son y que es la educación aquello que les permitirá obtener el grado de persona y entonces tener un buen futuro.

El objetivo de esta pregunta era identificar los deseos o móviles que impulsan a un estudiante y en general a su comunidad a gestionar la asistencia a la escuela; así como

comprender el para que de una práctica que es referida en muchos casos como obligatoria. En este orden de ideas, vemos como la escuela es un lugar en el que se cumplen los requisitos que impone la sociedad con el fin de poder ser alguien en la estructura dada, siendo esta casi que la única vía para poder ser tenido en cuenta como una persona. Por otra parte, el hecho de que aprender y estudiar sean las dos acciones que más refieren los grupos de interés, nos aleja de la posibilidad de pensar un escuela en donde pensar y sentir sean más importantes para construirse como persona que el simple hecho de repetir datos, pues el aprendizaje se asocia únicamente a lo que surja en el salón de clase más allá de los deseos y motivaciones de sus asistentes, siendo esta una primera muestra de falta de voluntad política por parte de la estructura educativa.

Por otra parte, la pregunta dirigida a contestar esta pregunta orientadora en el grupo focal fue: ¿Porque se hace lo que se hace en la escuela? En la que las respuestas se centran en justificar toda acción de la escuela bajo el interés de aprender, nuevamente con un fin oculto: “ser alguien en la vida”. Allí es donde nos convertimos en buenas personas, según los estudiantes del grupo focal, y en donde están dadas las condiciones y los materiales necesarios para el aprendizaje, convirtiéndola casi en el único lugar que lo permite y supeditando el conocimiento a esta. Podemos ver entonces que la escuela encierra el conocimiento en el aprendizaje de las materias escolares y que otros conocimientos son innecesarios pues no responden a las directrices de la institución educativa. Así bien, lo que se hace en la escuela, se hace porque hay que hacerlo, sin importar si se entiende o no, si se estiman los resultados finales o no, lo importante es estar en la capacidad de asumir las normas que se impongan de manera tal que al final sea posible aprobar el año escolar.

Esta segunda pregunta orientadora nos permite ver que la escuela existe para enseñar a las personas como deben ser, para enseñar a acatar las reglas de tal forma que el seguimiento silencioso de las mismas, les permita a los individuos ser tenidos en cuenta dentro de la estructura formal de la sociedad.

Es un lugar que sirve para transmitir conocimientos académicamente validados y para evaluarlos en función de la misma estructura rígida, sin tener en cuenta las diferencias de los estudiantes, sus deseos ni su voluntad, siendo esta una segunda manifestación de cultura política - acaso negativa - , pues observamos como en la escuela, el poder se ejerce desde unos saberes universales sobre los cuales se comprueba si un estudiante sabe o no

sabe, y yendo más profundo, si es persona o no. En definitiva, la escuela sirve en palabras de Tomás (estudiante grado 5o): "para pasar el año".

Una tercera pregunta orientadora del objetivo número uno fue ¿Qué se puede desear/hacer en la escuela? Para la cual aplicamos preguntas en la encuesta y en la entrevista.

A la pregunta de la encuesta: ¿Qué se hace en la escuela?, es muy clara para los estudiantes, aprender y estudiar; ya sea para "ser mejor cada día" o para "pasar el año", las clases y sus componentes tradicionales son todo lo que los estudiantes pueden esperar de la escuela, siendo así que en la escuela se hace lo que dicta la norma y no hay espacio para hacer lo que propongan lo estudiantes.

Por su parte, para los docentes, los estudiantes tienen la capacidad de hacer todo lo que quieran, excepto desobedecer las normas del plantel, cayendo en una contradicción. Además de ello, no tienen permitido irrespetar a los demás, independientemente de que comprendan o no la razón para ello, lo importante es que acaten las normas establecidas y que no discutan a la hora de ejecutarlas pues de otra manera son catalogados como "voluntariosos", término que pone de manifiesto la incapacidad de la escuela de motivar la voluntad de los estudiantes, lo que siguiendo a Zuleta (1995) coarta su capacidad de ejercer el poder.

Para los padres de familia, la pregunta estaba más orientada a saber si conocían aspectos de la escuela que no fueran del agrado de sus hijos, lo cual coincide fuertemente con las respuestas obtenidas en otras herramientas de recolección de datos; siendo las tareas y el hecho de madrugar, los disgustos generalizados de los estudiantes.

Con las respuestas a este grupo de preguntas, observamos como la escuela es un lugar estático en el que se va a aprender para ser alguien y que, para lograrlo, la forma más eficiente es siguiendo las normas, haciendo caso y evitando contradecir a quienes toman las decisiones importantes. Así bien, el ejercicio del poder no es algo que se fomente en la escuela, es más es algo de lo que ni siquiera se habla, no se tiene en cuenta la posibilidad de que los estudiantes elijan que se hace y que no se hace, ya que, siguiendo el hilo conductor de las respuestas, podemos ver una vez más que el objetivo principal es dejar de ser nadie y convertirse en alguien a través del acatamiento de las reglas que por demás no son muy claras para ninguno de los grupos de interés. Por el contrario, pareciera que las funciones de la escuela estuvieran escritas en mármol y fuesen acaso legibles.

En cuanto a la entrevista, la pregunta a los estudiantes fue: ¿Quién elige qué y cómo se hace en la escuela? En estas respuestas se mantiene la constante de que es la directora quien toma las decisiones, sin embargo, en esta ocasión, varias respuestas refirieron a la personera también. Así mismo, la mayoría de las respuestas incluyeron el hecho de que como estudiantes pueden dar su opinión, aunque esta no siempre sea tomada en cuenta.

Por otra parte, se evidencia una cadena de mando muy marcada en la que es la directora quien ordena a las profesoras y ellas a su vez le dicen a los estudiantes lo que se debe hacer, así que si bien los estudiantes consideran que pueden dar su opinión, reconocen que hay una línea jerárquica que no se puede superar ni cuestionar, pues es la lógica en la que funciona la escuela y en relación a las respuestas anteriores podemos notar que dicha lógica se resiste a ser discutida, se acentúa el deber ser de cada uno de los asistentes a la escuela y se restringe la capacidad de transformar no solo la escuela sino la educación.

Por su puesto, esto no se debe únicamente al modelo institucional, sino al aparente desconocimiento de los procesos y posibilidades que se pueden gestar dentro de una comunidad; no hay espacio para la construcción consensuada de ideas y además lo político se reduce generalmente a la clase de historia.

Para complementar esta noción, preguntamos a la directora de grupo en entrevista, ¿Que deben hacer los estudiantes en la escuela? A lo que la respuesta sobre la que se hace énfasis es: "a aprender a amoldarse al sistema". Sin embargo, la docente argumenta que esto se yuxtapone al deseo intrínseco de los estudiantes a buscar conocimiento, a divertirse, factores que no siempre se desarrollan pues se prioriza la adaptación al sistema. Para la profesora "ellos quieren que el conocimiento les llegue como ellos lo quieren recibir, no como uno de docente uno quisiera, cada uno tiene su forma de recibirlo, la idea del docente sería encontrar esa forma que ellos quieren", pero esto no siempre es posible debido a la desarticulación entre el hogar, la escuela y los deseos de los niños, lo que en muchas ocasiones obliga a los docentes a ceñirse a la norma con tal de no perder el control del grupo y mantener la disciplina.

Podemos observar entonces como la cadena de mando está fuertemente definida en la escuela y como esta responde principalmente a una estructura sólida que, si bien no es ajena a la escuela, tampoco le es muy clara, pareciera adoptada de la estructura del estado sin lugar a preguntas o acondicionamientos para el espacio escolar. Prácticamente la escuela es aquel lugar donde aprendemos a acatar las normas de la sociedad, en donde la

principal tarea es aprender a amoldarse, de tal forma que, al encajar con el sistema, logremos consolidarnos como personas, pues de otra manera, es casi imposible. Así las cosas, el actuar político está totalmente restringido a los eslabones más altos de la cadena - cualquier parecido con la esclavitud es pura coincidencia - y la noción de participación política, si bien no es nula, no es inteligible, incluso son confusas las ideas respecto a la capacidad de actuar, pues se considera que existe la posibilidad al tiempo que se reconoce la rigidez de la estructura.

Podemos analizar entonces, en respuesta a la tercera pregunta orientadora, que el deseo, la voluntad y entonces el poder de hacer en la escuela - políticamente -, están supeditados a la cadena de mando jerárquica, los estudiantes no pueden decidir que se hace, y aunque sus opiniones son tenidas en cuenta, solo son validadas las de los estudiantes que mejor responden a la estructura impuesta en la escuela, sin que esto sea garantía de que aquello que ellos desean sea finalmente puesto en práctica, pues a la final aún no son personas pues no han culminado su proceso escolar, lo que los presenta en el aula de clase como seres incompletos, que si bien pueden dar una opinión, no es de gran peso, ya que en la lógica institucional jerárquica, ellos no saben lo que desean.

Estos elementos restrictivos propios de una cárcel o de una fábrica del siglo XIX, imposibilitan que los estudiantes piensen en hacer algo en la escuela desde su gestión; el hacer, está dictado por las directivas y profesores, siendo esta una manera de limitar la capacidad de los estudiantes de accionar políticamente su espacio vital.

Esta práctica que se va acentuando a lo largo de la formación escolar, elimina la posibilidad de fomentar en los estudiantes una cultura política participativa, pues oculta en una falsa democracia, enseña a los estudiantes a acatar normas sin cuestionarlas, a convertirlos en fieles seguidores de una doctrina de disciplina, que no está dada por el amor al conocimiento sino por el miedo a no lograr convertirse en alguien.

Si no se puede sentir ni pensar en la escuela, desear y hacer políticamente es una tarea utópica, lo que nos deja como respuesta que, en la escuela se puede desear y hacer todo lo que este permitido en el manual de convivencia, sin importar que este sea socialmente construido o haya sido escrito por agentes externos a la misma comunidad académica.

La última pregunta orientadora de este primer objetivo fue: ¿Quién manda en la escuela? Iniciamos con la cuarta pregunta de la encuesta acerca de ¿Quién toma las decisiones en la escuela?

Como ejercicio del poder, nos muestra que es responsabilidad exclusiva de la directora y para algunos estudiantes de las profesoras, influir en la toma de decisiones. Sin embargo, ni ellos, ni los padres de familia, como tampoco el personero, tienen la capacidad de actuar políticamente participando de la toma de decisiones que les afectan directamente. Demostrando una vez más que lo importante para el sistema educativo es que los estudiantes aprendan a acatar las normas impuestas, independientemente de que las entiendan o al menos las conozcan.

Para las docentes, la directora sigue siendo la cabeza jerárquica, sin embargo, para ellas, el consejo académico y los padres de familia si tienen injerencia en la toma de decisiones e incluso mencionan al consejo directivo. No obstante, y ya como constante, los estudiantes no son tenidos en cuenta a la hora de planificar las acciones que se llevan a cabo en la escuela, siendo esta una forma de negación política pues a pesar de que son ellos los primeros afectados por todo lo que pase en la escuela, su voz no es relevante para comprender el ambiente escolar, manteniendo así una estructura de poder vertical idéntica a las primeras versiones de la escuela industrial.

Por su parte, los padres de familia delegan la responsabilidad de la toma de dediciones a las directivas del colegio, pues no se mencionan como actores que pueden hacer uso del poder en la escuela, como tampoco lo son sus hijos. Así podemos ver como para ellos tampoco es importante que sus hijos se comprometan en el desarrollo del colegio, simplemente hay que acatar lo que disponga la cadena de mando y entre mejor se cumpla, será más fácil ser alguien en la vida.

Así las cosas, la voluntad política es algo tangencial a la escuela, es solo la rectora y a veces las profesoras las que deciden lo que se hace y lo que no en la escuela, coartando la posibilidad de movilizar el deseo de los estudiantes hasta una voluntad de poder que les permitiera apropiarse del lugar al que asisten a diario, comprender sus lógicas y de esta manera proponer una mejor estrategia para el aprendizaje, que pase más por el pensar, el sentir y la responsabilidad social que por el móvil de conseguir un trabajo, ser exitoso y en el peor de los casos llegar a ser alguien.

Esto último, pilar de la escuela actual, lo que se refleja en la sociedad más allá de la escuela pues esa incapacidad de apropiarse del territorio y actuar políticamente en función de la transformación de la realidad está reservado únicamente para quienes ostentan el

poder jerárquico, con posibilidades aparentes de participación, pero alejadas de la transformación en la realidad.

Para complementar esta respuesta preguntamos a los estudiantes del grupo focal sí ¿Se puede cambiar lo que no nos gusta de la escuela?, encontrando que es algo casi imposible para los estudiantes, pues en primer lugar para ser tenidos en cuenta deben ser buenos estudiantes, es decir, que, si quieren cambiar algo de la estructura que no les gusta, primero deben acoplarse a ella y acatar todas sus normativas, sin que esto sea garantía de que una vez sea tenido en cuenta logre realmente movilizar el cambio que se quiere.

La mayoría de las intervenciones, relacionaron el cambio de algún elemento con la disposición a los valores, es decir, que es siguiendo una serie de conductas establecidas que es posible ser tenido en cuenta para opinar, entre ellas se menciona repetidamente el uso de los valores como elemento fundamental de cambio, lo que contrasta además con dos respuestas en las que los estudiantes afirman que son ellos mismos quienes deben cambiar para poder generar un cambio, no obstante, aunque esta perspectiva va en contravía de la imposición normativa del colegio, la enunciación de dichos valores parece ser repetida como un saber académico, tal como podría repetirse una capital o la respuesta de una suma en la que no se comprende el procedimiento pero se sabe qué respuesta es la que hay que dar.

En esta cuarta pregunta orientadora, podemos observar cómo se ha venido evidenciado en las respuestas anteriores, que los estudiantes se comprenden a sí mismos como elementos del colegio que no pueden modificar la estructura, pues para ello están las directivas y las profesoras, siendo así que su presente y la visión de su mundo está enmarcada por aquello que les sea impuesto desde una planeación académica en la que tampoco ha participado.

No se trata aquí de desconocer el valor académico de las actividades escolares, se trata de reconocer como ni siquiera estas prácticas pueden ser usufructuadas por los estudiantes. Así bien, como en la escuela manda la directora, en el país manda el presidente, dos conceptos absolutamente estáticos que ponen de manifiesto una incapacidad latente de ejercicio político, lo cual nos sitúa - estudiantes y ciudadanos - en una posición de sumisión en la que sabemos que hay mecanismos de participación política, pero en la que no tenemos certeza de cómo pueden ser usados y peor aún para que fin.

Desde esta nefasta perspectiva, situamos a la cultura política en la mente de quienes imponen las reglas, muy alejada de la cotidianidad de los sujetos que asisten a una comunidad - en este caso educativa - y si el poder, como capacidad de actuar, está en manos de pocos, si no se fomenta un acceso responsable y dialógico a este, permaneceremos en una sociedad sin voluntad política, en la que aprendemos quien manda y obedecemos con tal de permanecer en la estructura.

5.2.3.2.Resultados Objetivo 2

Continuamos ahora con el análisis de la información recolectada para el objetivo de investigación número dos: "Analizar la relación entre las políticas estatales de educación y las manifestaciones de las prácticas políticas de los actores escolares, en clave de comunicación/educación."

Para este objetivo, continuamos con la lógica de plantear ciertas preguntas orientadoras, sin embargo, en este caso no aplicamos preguntas de la encuesta y en su lugar complementamos el análisis con información documental legislativa, específicamente la ley 115 o ley general de educación.

La primera pregunta orientadora fue: ¿Qué proyecto de cultura política se ve reflejado en la legislación educativa?

En esta pregunta partimos de los numerales expuestos de la ley general de educación en el marco teórico de la presente investigación. A partir de la cual evidenciamos que, Si bien en la legislación colombiana no hay mención directa a la formación de cultura política, si podemos observar en la ley 115 en el artículo 5, numeral 9, sobre los fines de la educación, como desde la legislación se presenta a la educación como un móvil del desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo, siempre y cuando esto vaya orientado a satisfacer las necesidades productivas y entonces económicas de la sociedad.

Esto no es algo diferente al objetivo de las naciones desde tiempo atrás, sin embargo, nos permite ver como una vez más la estructura está por encima del sujeto y este es apenas un engranaje funcional para el desarrollo económico de la nación, dejando de lado a la persona, sus deseos y sus sueños.

A esto no podemos llamarle cultura política por el simple hecho de enunciar la reflexión y el diálogo, pues se convierten en significantes vacíos al obviar a los sujetos. Acto que se ve reflejado en las aulas de clase pues si para la nación no es prioritario el desarrollo

de las personas en función de sus deseos y con la intención de propiciar cambios estructurales constantes, seguiremos en una lógica de prácticas escolares tradicionales y no transicionales, estancándonos en un concepto de participación limitado a la participación electoral.

Nuestra segunda pregunta orientadora fue: ¿Cuál es la idea de educación desde la legislación, ¿Cuál es su relación con la realidad de la escuela? Para la cual al igual que la anterior utilizamos la información contenida en la ley general de educación, viendo que, en primer lugar, la educación es entendida como un servicio, lo que pone de manifiesto su carácter mercantilista a la luz de la legislación colombiana.

En ella, se entienden como componentes de la educación todos los recursos técnicos y estructurales que propicien alcanzar los fines de la educación, es decir que, las herramientas educativas son un fin en sí mismo, sin importar como estas se relacionen con la cotidianidad en cada uno de los actores escolares.

Su relación con la realidad escolar es total, pues podemos afirmar que aprender y estudiar para ser alguien productivo y de valor en la sociedad, son los verdaderos objetivos tanto de la escuela como de la legislación, dejando de lado el convertirse en seres pensantes, conscientes de su espacio, con capacidad de transformar su realidad y por supuesto limitando la capacidad de ser a lo que se debe ser.

Ahora bien, la siguiente pregunta orientadora: ¿(Cómo) se puede participar en la escuela?, contó con análisis documental, pero también la comparamos con las respuestas de la entrevista a las preguntas ¿En clase te enseñan a tomar la iniciativa de participar en la construcción del colegio? Aplicada a los estudiantes y ¿Cómo se enseña a participar políticamente?, a la docente encargada del grupo.

Los estudiantes nos permitieron evidenciar que la participación política en la escuela, al igual que la función misma de esta, tiene directa relación con una cadena de mando en la que se establece quien puede y quien no puede participar, basados en el desempeño académico, es decir que, si me va bien en clase puedo opinar, si no, no. Lo que vemos reflejado en la respuesta de Sergio: " la verdad nunca me ha invitado a participar en esas cosas, siempre le pregunta a Oscar o a Mafe, a mi no."

Así mismo, vemos como dicha imposibilidad de participar políticamente, se enmascara bajo la figura del personero; ya que, bajo la cortina de su elección, se plantea la posibilidad

de que este sea un vocero para los estudiantes, sin embargo, en la realidad "La personera solo entra cuando vamos a paseos, a teatro o cosas así, pero ya en caso de hacer cambios, ya no incluye a la personera" (Sofía 10 años).

Por otra parte, en ninguna de las entrevistas realizadas encontramos nociones de accionar político participativo, es decir, acciones que conlleven a transformaciones en la realidad de los sujetos, acaso encontramos momentos donde se les permite a los estudiantes hablar, siempre y cuando cumplan con ciertos requisitos, pero estos momentos no están relacionados con decisiones estructurales, apenas con momentos específicos de una actividad y a esto no le podemos llamar participación, pues es un eufemismo propio de una sociedad en la que hay que esperar permiso para hablar y una vez es otorgado, debe responder esa petición a los lineamientos de la escuela, de otra forma será desestimado e incluso sancionado.

Por su parte la entrevista a la docente, nos permitió ver como para la directora de grupo, la clave de la participación está en "tratar a los estudiantes como personas y no como niños que no entienden" (Profesora Jenny 39 años).

No obstante, refiere la dificultad de hacerlo en todo momento por el afán de mantener la disciplina y de cubrir todos los temas especificados en el plan de estudios, pues de otra manera incurriría en una falta terrible en la perspectiva institucional: Valoraría más los deseos de los niños que los saberes estáticos de la escuela. La profesora comenta que la mejor forma de enseñar a participar es valorando los aportes de cada estudiante y dedicándole tiempo a escuchar sus ideas, para ello, presenta un ejemplo en el que los estudiantes comprenden las dinámicas de un juego y acatan su rol ya no por una imposición sino a causa de una organización previamente discutida y aceptada.

A pesar de lo disruptivo de esta idea - teniendo en cuenta que la escuela se niega a transformarse - la docente comenta también la dificultad de llevar a cabo dicho proceso, ya no solo por la rigidez institucional, sino también por la falta de acompañamiento en estos temas desde el hogar, pues allí tampoco son tenidos en cuenta los estudiantes y por el contrario empiezan a repetir prácticas del hogar en el salón de clase como el simple hecho de no escuchar a los demás.

Siendo entonces la enseñanza de la participación política un factor de alta complejidad, pues al no ser una prioridad para el estado, ni para el ministerio de educación, ni para las

directivas de la escuela, se convierte en algo de último nivel, relegado acaso a una clase de historia o en el mejor de los casos a una izada de bandera.

Observamos, de forma general, que la participación política en la escuela no es una prioridad, ni siquiera un objetivo. Por el contrario, la participación esta reducida a alzar la mano en clase, a dar una opinión o a alcanzar el grado de personero, sin que ninguna de estas acciones tenga una repercusión real en la cotidianidad de los estudiantes.

Bajo este panorama, podemos afirmar que esa falta de voluntad política, atraviesa también los deseos de los estudiantes, limitándolos y negando su posibilidad de transformación; razón por la cual podemos establecer una carencia política en la ideología escolar, que además le conviene a la estructura, pues si los estudiantes son sumisos y siguen las normas, mantener la disciplina y el statu quo de quien será persona y quien no, será mucho más sencillo para la institución.

El panóptico que describía Foucault, es aquí tan evidente como en una prisión, un ojo vigilante que regula lo que se hace y lo que no, pero que con el pasar de los años ha aprendido a maquillar dicha situación con simulacros de participación democrática que al final son un reflejo claro de las elecciones a nivel gubernamental-estatal pues mantiene la idea de que depositar un papel en una urna es suficiente muestra de actuar político, siendo que esta última noción es apenas esbozada por algunos manuales de convivencia y por la misma ley de educación.

Entonces un análisis general nos permite ver que, en relación a la legislación educativa colombiana, vemos como esta enaltece el acatamiento de las leyes nacionales y a una cultura nacional - sea la que sea - lo que claramente se refleja en la escuela, en la imposibilidad que esta presenta de cuestionar los directrices que se ejerzan y entonces la participación queda relegada a simulacros democráticos como la votación.

Así las cosas, los mecanismos de participación escolar no son claros desde la legislación y por lo tanto no lo serán en la organización institucional y siguiendo esta línea, no alcanzarán nunca el nivel de los estudiantes, pues se establecen parámetros que no son claros, no se socializan y en los que además ´prevalce una idea de acatamiento de normas por el simple hecho de pertenecer a un lugar, sea este la institución o el país.

Pareciera que el hecho de estar en una estructura institucional restringiera la capacidad natural de ejercer la voluntad política movilizada a partir de los deseos de los individuos

y por el contrario fuera ejercida de forma siniestra por aquellos que si comprenden la estructura pero que no les desagrada la manera en la que funciona, aun cuando es más que evidente la necesidad de reestructuración de la misma.

La participación no es entonces una constante en la sociedad y mucho menos aún en la escuela, participar es acatar las leyes impuestas sin importar que se comprendan o no y evitando a toda costa que estas se modifiquen en función de los intereses de sus asistentes, al punto de tratar con todos los recursos de limitar el estudio o el aprendizaje de la organización institucional y sus posibilidades de accionar político.

La última pregunta orientadora del segundo objetivo fue: ¿(Cómo)Se puede recrear/transformar la escuela? Para la cual utilizamos información documental, del grupo focal y de las entrevistas.

A la pregunta del grupo focal: ¿Cómo es la escuela? Pudimos observar que, para los estudiantes, la escuela tiene unas sensaciones ambivalentes, es divertida y aburrida. Es divertida cuando "podemos jugar en descanso con nuestros amigos" (Alfredo 11 años), pero a su vez es aburrida cuando "hay que hacer tareas y las profesoras nos regañan y nos gritan" (Mateo 10 años).

Podemos entonces inferir que la parte que más les agrada a los estudiantes es aquella en la que pueden ser niños, jugar, hablar, divertirse, todo a su antojo, y la parte molesta es la de la formalidad, la de la obligación, donde se les imponen tareas sin explicar por qué o el para qué, simplemente como requisitos cuantitativos con un fin muy claro, pasar el año. Por su puesto, este tipo de búsquedas de los estudiantes no son tenidas en cuenta por el plantel, pues se considera al juego como una pérdida de tiempo y hablar con los compañeros como indisciplina.

Estas restricciones no solo están en marcadas en las directrices normativas del plantel, al analizar la ley general de educación, encontramos que, si bien se habla del desarrollo personal, no se hace énfasis en este pues se da mayor importancia a las funciones de la escuela, repetidas como una retahíla: propender por el bien de los estudiantes, gestar procesos de participación democrática, enseñar el respeto a los otros etc. Siendo estos, conceptos que no van más allá del papel y perpetúan un silencio cómplice que desestimula la evolución de la escuela como institución social.

Posteriormente, preguntamos en entrevista a los estudiantes ¿Si pudiera cambiar algo de la escuela, que sería y cómo lo haría? De la cual analizamos cómo la posibilidad de recrear o transformar la escuela es siempre un supuesto en las respuestas de los estudiantes, siendo así que "Si pudiera, Cambiaría..." es la frase con la que inician casi todas las entrevistas. Por otra parte, para poder cambiar eso que desean cambiar, deben necesariamente hablar con la directora y esperar a que ella bajo su criterio elija si se hace o no más allá de los posibles argumentos para ello.

Ahora bien, es interesante ver como algunos estudiantes tienen la percepción de que si son mejores estudiantes entonces tienen mayor posibilidad de ser tenidos en cuenta; no obstante, esta condición no siempre les es favorable, pues si son demasiado hábiles, y culminan con tiempo su labor, entonces tampoco pueden hacer lo que desean, deben seguir en silencio, quietos, en resumen, deben seguir dejando de ser niños. Esto lo podemos ver de formas más clara con la respuesta de Sergio: "Cambiaría que todos los niños pudieran opinar frente a todas las decisiones que hay que tomar en el colegio, que todos los niños tuvieran derecho a opinar. Podría hacerlo hablando con la profesora o con la directora, ya que ellas me tienen un cariño especial porque soy buen estudiante.

Aun así, no me tienen en cuenta para decisiones, pero es algo normal porque el año antepasado en el otro colegio me pasaba lo mismo, por terminar rápido y ponerme a hablar me ponían en un rincón en la pared para que no hablara". En esta perspectiva es mucho más complejo el panorama para transformar la escuela, pues si bien los buenos estudiantes tienen más posibilidades de participar deben saber cuándo hacerlo o esperar a que les permitan hacerlo, pues de otra manera no serían más que estudiantes indisciplinados que no siguen las instrucciones de la docente y que por ende están complejizando su proceso de convertirse en personas.

En consecuencia, preguntamos a la docente directora de grupo ¿Si pudiera cambiar algo de la escuela, que sería y cómo lo haría? Y para ella, el problema de la transformación escolar está directamente relacionado con la capacidad económica, pues de ella dependen las adecuaciones necesarias al espacio, que permitan desarrollar clases diferentes, más lúdicas, que potencien el desarrollo de sus estudiantes.

Para ella "Hace falta cambiar la educación tradicional de raíz, porque, aunque no está mandada recoger si necesita cambios drásticos, por eso están las diferentes metodologías, porque la tradicional tiene muchas falencias", lo que nos permite inferir que, aunque los

docentes deseen cambiar muchas de las prácticas escolares, la institucionalidad restringe este proceso, no solo en lo económico sino en la rigidez metodológica con la que se presenta el conocimiento a los estudiantes.

De esta manera, vemos como no es claro ni siquiera para los docentes el camino que se debe tomar para dichas transformaciones, pues si bien es claramente enunciado, el procedimiento que debería seguirse, está entretelado por cientos de recovecos legales que complejizan la inteligibilidad del verdadero actuar político y entonces de un cambio estructural en la institucionalidad académica.

Transformar la escuela es entonces un asunto macroestructural que requiere en primer lugar de recursos económicos y en segundo lugar de la aprobación de las instancias de poder más altas de la institución; lo que hace absolutamente difícil, por no decir imposible, la capacidad de un estudiante de transformar su entorno más inmediato, lo que se verá reflejado a futuro, en la incapacidad de los ciudadanos de acudir políticamente a los asuntos que más trascendencia tienen en su vida.

Si no es posible transformar la escuela, ¿es posible transformar el país? Basta decir que aquel lugar donde supuestamente nos van a amoldar y formar para pertenecer a la estructura, obvia deliberadamente las partes en las que se cuestiona la manera en la que se hacen las cosas y por supuesto nubla los mecanismos que hay para ello, siempre en función de mantener su verticalidad y no perder autoritarismo sobre los estudiantes.

En conclusión, la escuela se resiste al cambio y de llegar a hacerlo, este cambio, hasta ahora, no será gestado propiamente por los estudiantes sino por quienes consideran que saben cómo se debe vivir y por ello así mismo debe transmitirse a quienes ni siquiera consideran aún personas.

Para finalizar el análisis de esta cuarta pregunta orientadora, consideramos que transformar la escuela pasa, para el estado y para los docentes, necesariamente por la capacidad de movilizar recursos. Por una parte, para el estado, es posible crear siempre y cuando esto se haga basado en las normas escolares y siguiendo un fin institucional, es decir que, transformar la realidad requiere del permiso de quienes ejercen el poder.

Ahora bien, en la escuela, esta figura es la del director, quien decide que se puede cambiar y que no, siendo esta una forma coercitiva del poder que se repite a lo largo de las instituciones, sean gubernamentales o no.

Si no es posible movilizar el deseo a través de la voluntad política, es imposible fomentar una transformación crítica que beneficie a la sociedad en general más allá de la productividad técnica y de la economía financiera, por el contrario se perpetúan estructuras que castigan a todo aquel que se atreve a cuestionarla y peor aún se fomenta en quienes han aprendido a seguirla ciegamente un desprecio por aquellos que intentan ver más allá de los impuestos, personas que quieren ser quienes son y no tener que aceptar un papel que no les va.

5.2.3.3. Resultados Objetivo 3

Procederemos ahora a presentar el análisis del tercer y último objetivo de investigación: "Visibilizar la relación entre las manifestaciones de las prácticas políticas de los actores escolares, las políticas estatales de educación y los discurso de posacuerdo.", en relación a la información recogida con los diferentes instrumentos de recolección de datos.

En un primer momento partimos de la pregunta: ¿De qué maneras ha influido el conflicto armado colombiano en la formación de cultura política del país? Para la cual hicimos una pregunta muy específica a los estudiantes y a la docente en entrevista: ¿De qué manera se relaciona el conflicto armado con la educación en el colegio? ¿Hay relación?

Para los estudiantes la relación más inmediata del conflicto armado del país con la escuela está enmarcada en la repetición sistemática de actos de violencia presentados en la televisión y adjudican al colegio la responsabilidad de socializar dichos comportamientos con el fin de establecer que se puede y que no se puede hacer de todo lo que ven. Por otra parte, algunos culpan a los presidentes -como conjunto - de la situación del país y refieren que es lo que han escuchado de sus padres y hermanos mayores.

Así vemos como la identidad política se va forjando a partir de supuestos y no de una construcción dialógica unificada entre los diferentes estamentos encargados de la formación de los estudiantes. Resalta el hecho de que, para la mayoría de ellos, hablar de este tipo de cosas en clase los perjudica pues argumentan que "pierden tiempo de clase con eso" (Danna 11 años) y como quienes hablan del tema lo hacen por haber escuchado a personas externas al colegio, y los demás dicen, con total desinterés, no haber tocado el tema.

Es evidente que existe una relación entre el conflicto armado y la escuela pues al ser una sociedad, lo que suceda en una instancia afecta a las demás, sin embargo, la escuela no

está interesada en abordar dichas temáticas pues se entiende como algo ajeno a la institución, lo que perjudica la idea de no repetición tan repetida en el proceso de paz.

Por su parte, para la docente del grupo, el problema del conflicto si tiene una seria injerencia en los asuntos escolares, pero según ella: "el problema es que no se lleva la constitución a la práctica, si fuera así estaríamos super organizados y tendríamos un desarrollo super avanzado". Poniendo en claro que no existe esa relación entre la escuela y lo jurídico, pues de ser así, los ciudadanos no permitiríamos, desde el conocimiento aplicado de las normas, que se impusieran factores que favorecen a unos pocos legisladores.

Y, para cerrar esta parte citamos un componente citado de la profesora que reúne gran parte de las inconsistencias epistemológicas que movilizaron en un principio esta investigación: "la parte educativa se ha ido debilitando tanto que le ser humano solo se fija en su propia subsistencia. Así los niños son los más olvidados, y así empiezan a perder tiempo y a descuidar lo que aprende, termina aprendiendo lo que no es ideal, y terminamos formando personas con pereza mental y en ese orden de ideas es el conflicto o la delincuencia la forma más fácil de sobrevivir y aparece el conflicto como un círculo vicioso en el que el conflicto afecta la forma en la que se educan los niños más allá del colegio y la educación por ese conflicto no logra desarrollarse, el conflicto atrasa a un país no lo deja desarrollarse".

Un análisis documental nos permitiría esclarecer la evidente relación del conflicto armado con la escuela, sin embargo, la poca visibilidad de esta relación o el desconocimiento - por intención o por desinterés - de todos los factores que trae consigo la guerra, acentúan la ignorancia que tenemos a este respecto en la sociedad en general.

Es por ello que afirmamos que si bien hay una enunciación de las repercusiones del conflicto armado en la escuela, estos, se ponen al mismo nivel que los conflictos personales, reduciéndolos a la solución más inmediata, un diálogo verticalizado en el que la parte más alta de la pirámide establece el procedimiento para abordar el asunto y las demás parte simplemente lo siguen; razón por la cual es imposible pensar en abordar la paz como un componente de la vida humana y no como una etapa de silencio. Así mismo, vemos como la escuela pretende ser ajena al conflicto a pesar de que los docentes tengan en su discurso alternativas a ello, evidenciando de nuevo el poder de la estructura sobre los sujetos.

En conclusión, no es claro para los actores escolares como se manifiesta el conflicto armado en su cotidianidad, reduciéndolo entonces a algo que solo les compete a los gobernantes y así jamás existirá la posibilidad de forjar una sociedad con ciudadanos que actúen en función de la transformación de su realidad.

La segunda pregunta orientadora del segundo objetivo de investigación fue: ¿Qué idea de educación se manifiesta en los acuerdos de la Habana? En la cual utilizamos las preguntas 5 y 6 de la encuesta.

A la pregunta: ¿Sabe que son los acuerdos de la Habana? Los estudiantes no refieren conocimiento de los acuerdos de la Habana, apenas uno de ellos contestó que si los conocía.

A las profesoras preguntamos: ¿Ha hablado con sus estudiantes sobre el acuerdo de paz? Por el contrario, la mayoría de profesoras dicen haber hablado con sus estudiantes de los acuerdos de paz, sin embargo, una de ellas extiende su respuesta así: Si, pero no tanto como el acuerdo, ellos conocen el concepto de paz como una solución de un conflicto.

Ahora bien, a los padres de familia preguntamos ¿Cree que los diálogos de paz de la Habana inciden en la educación escolar de sus hijos?, ¿Por qué? A lo que las respuestas fueron que los acuerdos de la Habana no tienen relación directa con la educación de sus hijos y sus argumentos se orientan a la transparencia de dichos diálogos más que al contenido en sí mismo, es decir son juicios de valor, emitidos desde el desconocimiento del acuerdo.

Podemos deducir entonces que al no ser de gran impacto los acuerdos para ninguno de los grupos de interés, dicho proceso no ha tenido la injerencia necesaria en la escuela, pues al ser un proceso trascendental para la historia del país debería estar en el centro de la agenda educativa, sin embargo, se mantienen como un tema alejado del aula, algo que no impacta la formación de los estudiantes y que es totalmente irrelevante dada su naturaleza "deshonesta".

La siguiente pregunta orientadora del objetivo número tres fue: ¿Cómo se relacionan los componentes de la cátedra para la paz con los conceptos de democracia y paz? Para la cual nos pareció pertinente preguntar a los estudiantes en el grupo focal: ¿Saben en qué consiste la cátedra de la paz y para qué sirve?

Hallamos aquí que en general los estudiantes relacionan el concepto de cátedra de paz con técnicas "para que nuestro país sea mejor" (Mabel 10 años). Además de esto comentan que es un espacio para dialogar en función de que las personas cambien sus actitudes, generalmente las violentas.

Más allá de lo que se puede inferir del mismo nombre de la cátedra, para los estudiantes no es algo significativo, ni siquiera cercano, es más, dicha materia solo se trató en el fulgor del acuerdo de paz y bajo el marco de la clase de historia, como lo podemos ver en el comentario de Danna: "Si, una vez la profe nos habló de eso cuando estaba negociando con los guerrilleros y terroristas".

Siendo así que el valor de la cátedra de paz promovida por el gobierno como un mecanismo de implementación de la paz en las escuelas, no es más que un formalismo sin mayor trascendencia en la escuela, ni para los directivos, ni para las profesoras y por supuesto tampoco para los estudiantes.

Finalmente, la última pregunta orientadora fue: ¿Cómo se entiende la paz en la escuela, ¿cómo se relaciona con la democracia? Componente para el cual tomamos recursos de cada uno de los instrumentos de recolección de datos.

Así, en la encuesta preguntamos a los estudiantes: ¿Quién habla de paz? En cuyas respuestas encontramos que la paz es un concepto alejado de la escuela y que en el mejor de los casos es atendido por la directora, siendo ella quien ejerce la paz, independientemente de lo que esta signifique. De esta manera, vemos como la paz no es un tema nuclear en la escuela y pasa por ser un significativo vacío, reduciendo su importancia histórica y obviando el momento actual del país.

A las docentes les preguntamos ¿Sus estudiantes hablan de la paz?

Ahora bien, según las profesoras los estudiantes si hablan de paz, aunque no la practiquen, respuesta que se contrapone a las respuestas de los estudiantes que sitúan a la paz en las instancias más altas de la cadena de mando. Siendo así que, los docentes consideran la discusión sobre la paz dada por sí misma y no han preguntado a sus estudiantes sobre este. Pues de ser así ellos mismos se reconocerían como personas que hablan de paz.

Y finalmente en la encuesta preguntamos a los padres de familia: ¿Habla de paz en su casa?

En las respuestas de los padres encontramos de nuevo otra contraposición pues todos refieren hablar de paz y diálogo en su hogar, sin embargo, las profesoras afirman que esto no se ve reflejado en clase y a su vez los estudiantes no mencionan que este tema se trate en casa.

Este tipo de respuestas se da como aliciente a un tema que es supuestamente importante y a lo que no se le puede decir que no, pero tampoco es lo suficientemente importante para dedicar el tiempo necesario a la comprensión de los fenómenos que rodean esta situación.

De forma general, vemos como la paz es entonces un concepto propio del gobierno, ya sea estatal o institucional, es un discurso de diálogo y de comprensión que no supera las palabras y que por el contrario pretende hacer ver de forma simple el conflicto, pretendiendo solucionarlo siempre con el diálogo como si fuese un elemento a extinguir y no una oportunidad de cambio y mejoramiento.

Así, el conflicto es despreciado de tajo y busca ser aplacado de la forma más rápida, para lo cual acude generalmente a los significantes vacíos como la paz por la paz o el diálogo -jerárquico vertical- como herramientas para sanearlo de inmediato.

Para seguir contrastando la percepción de la paz en la escuela, preguntamos a los estudiantes del grupo focal: ¿Hay paz en la escuela? ¿Cómo es la paz de la escuela?

Para los estudiantes la paz es la escuela es una manifestación de no agresión, o un factor de obediencia, si hay orden hay paz, lo que podríamos comparar con la noción de paz negativa de Galtung en la que no hay un diálogo claro sobre los acuerdos necesarios para la paz, sino que por el contrario se asume que hay paz cuando todos acatan la normatividad institucional vigente.

Por su parte las manifestaciones de "no paz" están enmarcadas en actos cotidianos como hacer ruido, hablar fuera de turno o simplemente cuestionar alguna práctica específica de cualquier actor escolar. Esto pone de manifiesto nuevamente la distancia entre la escuela y la concepción de paz, pues esta se reduce a la búsqueda del orden dejando de lado los conflictos inherentes al ser humano, que a la final son los que nos permiten ejercer procesos de resiliencia. Es por ello, que afirmamos que la paz no existe dentro de la escuela, no es más que una palabra bonita que se logra cuando hacemos caso.

Consideramos entonces, que aquí se fracturan las intenciones de forjar una paz estable y duradera, pues si no comprendemos la paz como un proceso en el que podemos hacer uso de nuestros conflictos para transformar nuestra realidad, continuaremos viéndola como un simple acuerdo entre actores armados.

Y finalmente en la entrevista, preguntamos a los estudiantes y a la docente encargada del grupo: ¿Qué es Democracia? ¿Hay Democracia en la Escuela?

La democracia, como la paz, no pasa de ser una palabra mencionada en alguna clase, es algo de lo que se habla al principio de año por la elección del personero pero que no tiene mayor importancia. Esto lo podemos ver en las respuestas de los estudiantes cuando afirman que: "Yo lo vi el año pasado, pero no me acuerdo que es. Se que la función del personero es hacer resaltar las opiniones de los demás niños en el colegio" (Oscar 11 años).

Así las cosas, democracia es en la escuela la capacidad de votar por el personero y acaso una pregunta de un examen y la manifestación de su existencia en la escuela está supeditada a que haya o no personero.

Por otra parte, para los estudiantes la política es algo propio de presidentes o alcaldes, y en el caso de la escuela, responde a una línea de mando de corte castrense, como lo podemos ver en el comentario de Sergio: "En el colegio hay mucha democracia, porque está la directora como la segunda de más autoridad, la primera es el consejo académico que le ordena a la directora muchas cosas, la directora las cumple y se las ordena a las docentes que los docentes no las enseñan a nosotros".

Para finalizar queremos resaltar un segundo comentario de Sergio en el que se evidencia como se enmascara la participación política en una falsa democracia que premia a quienes corresponden académica y actitudinalmente a la estructura: "Podemos participar portándonos bien, porque si nos portamos bien podemos progresar en muchos conocimientos y ser alguien en la vida exitoso. Para eso tenemos que hacer caso y no estar regañados o estar siempre castigados, eso es portarse bien."

Por su parte, la respuesta de la docente fue mucho más certera: "En los colegios no hay democracia, es evidente porque ya todo está hecho, usted pone un colegio público o privado y las estructuras ya están dadas, los proyectos ya están hechos, el estudiante hace lo que el docente le dice y pare de contar. Ah que tiene derecho a expresarse, si claro en

una cartelera hágala, y es bonita, pero eso no es participar, quizá él tenía mil ideas, pero no las pudo hacer porque el proyecto ya estaba hecho y si no participa como está establecido pues ya sabe su nota, porque esto es poco cualitativo, es solo cuantitativo, esta es su nota si hizo lo que yo le pedí, porque esa era su parte. Así lo que hacemos es anular a los estudiantes y al final eso es lo que trae consigo el conflicto, el anular las voces de los niños". (Profesora Jenny, Directora de Grupo)

Una respuesta que nos deja poco por decir pues en ella es claro como incluso para los docentes que desean permitir la participación de una forma distinta, es complejo dadas las condiciones estructurales de la institución. Siendo así que la democracia no es más que un concepto de la clase de historia y no una práctica educativa.

6. Hallazgos y Resultados

Un análisis global de las respuestas y análisis previos, nos permite evidenciar una falta de cultura política participativa, que se manifiesta en primer lugar en el desconocimiento de la estructura de poder, incluyendo sus normas, y en segundo lugar por la perseverancia de la idea de escuela como un lugar con conocimientos anquilosados que deben ser repetidos en función de lograr el objetivo de ser alguien en la vida.

De esta manera, si hablamos de cultura política en la escuela, estaremos hablando de una visión de mundo en la que son ciertos eslabones de una cadena de mando - casi divina - quienes determinan lo que se debe y no se debe hacer, lo que está bien y lo que está mal, siendo esta una forma de restringir la imaginación y los deseos de quienes no están en capacidad de tomar decisiones; ya sea por su posición en la cadena o por el mismo desconocimiento de la normatividad, gestado desde la misma cadena.

Podemos decir entonces que:

Sí existen manifestaciones de cultura política en la escuela, no son propiamente movilizadas desde la cotidianidad de sus asistentes, como sería el ideal desde el campo comunicación/educación, convirtiendo a lo político en algo lejano, apartado, intocable e incuestionable. No queremos decir que no haya manifestaciones más allá de lo coercitivo, sin embargo, dichas expresiones suelen ser espejismos de participación en un gran mar de normas impuestas.

Para alcanzar el objetivo de analizar la relación entre las políticas estatales de educación y las manifestaciones de las prácticas políticas de los actores escolares, en clave de comunicación/educación, analizamos los elementos clave de la legislación colombiana y lo contrastamos con las respuestas de estudiantes y docentes; observando que si bien como dijimos en el objetivo uno, las manifestaciones de cultura política están supeditadas a simulacros de participación y esconden una estructura de poder rígidas, la legislación colombiana en términos educativos no se queda atrás, pues es más importante repetir términos como convivencia, diálogo y reflexión que establecer procesos de alfabetización jurídica que permita a los ciudadanos desde su formación escolar comprender la estructura del estado y así propender por una sociedad en la que cada individuo esté en la capacidad de analizar su entorno y proponer mecanismos de cambio que puedan llevarse a cabo desde la cotidianidad y no dependan enteramente de "alguien superior".

Podemos decir entonces que no hay una relación clara entre las normativas jurídicas educativas y los procesos de la escuela, evidenciando una desarticulación de las instancias que se supone deberían propender por el mejoramiento continuo de la educación. Claro está que este mejoramiento es un concepto a evaluar también, porque como pudimos notar, el desarrollo de las personas se mide en función de sus logros académicos y posteriormente en función de su desempeño laboral, es decir, en función de la capacidad de seguir instrucciones que tenga el sujeto.

Vale la pena preguntaremos aquí ¿Qué es lo fundamental de la educación? y vale la pena pensar si es para el estado una prioridad el poder generar un estado en el que todas las personas tengan la capacidad de accionar políticamente su realidad o si por el contrario este prefiere peones que voten cada cuatro años y se mantengan al filo de la estructura.

Respecto a nuestro tercer objetivo de investigación, "Visibilizar la relación entre las manifestaciones de las prácticas políticas de los actores escolares, las políticas estatales de educación y los discurso de posacuerdo." Presentamos un análisis general sobre la presencia o no de democracia y paz en la escuela, que deja al descubierto que estos conceptos no existen más que como palabras, no se llevan a la práctica en gran medida por la falta de interés de los estamentos que deben aplicarla y en segundo lugar por el desconocimiento mismo de la profundidad de estos conceptos.

Estos se manejan como palabras que hay que decir en ciertos momentos pero que no llegan a ser parte efectiva de la cotidianidad de la escuela. Al contrario, se relegan a estancias externas que, basados en sus intereses particulares prefieren mantener a raya la mayor cantidad de personas posibles pues de otro modo la verticalidad de la estructura se pondría en juego y eso es algo imposible de pensar en la escuela de hoy.

Todos hablan de paz como en su momento se habló de democracia, pero de nada sirve hablar de conceptos que no se problematizan en el aula por miedo a la discusión política y, peor aún por miedo a la sublevación de estudiantes que comprendan que tienen todo el derecho y la capacidad de subvertir la estructura, de tal forma que responda a los deseos acordados por cada uno de ellos y su comunidad.

Así las cosas, la escuela tradicional no logra satisfacer ni siquiera los mínimos supuestos planteados en la ley 115, pues además de ser superficiales en su construcción también lo son en su concepción epistémica, y en todas las instancias del poder.

Para finalizar, y en orden de contestar la hipótesis de investigación planteada al principio de este documento: ¿Cómo se manifiesta la cultura política en la escuela, en tiempos de posacuerdo, desde la perspectiva del campo comunicación/educación?, debemos concluir que además de que la cultura política se manifiesta de maneras no participativas en la escuela, tampoco cuenta con una construcción epistémica que permita analizar fenómenos como paz o democracia dentro del aula de clase.

Al mismo tiempo, vemos como eventos de gran trascendencia para el país como la firma de los acuerdos de paz de La Habana, son totalmente ajenos al currículo escolar, por el contrario, se mantiene una idea en la que enunciar los conceptos como tema de evaluación es suficiente para poner en marcha los ideales de la educación que, también se enuncian, pero al igual que los conceptos de paz y democracia, se mantienen como ideas fijas, repetible, sin contexto ni profundidad.

Ahora bien, desde la perspectiva del campo comunicación/educación hay una disfuncionalidad estructural al interior de la escuela, que no pasa únicamente por sus asistentes, sino que también está enmarcada en el desinterés del gobierno y de sus dependencias responsables del desarrollo educativo del país, haciendo aún más borrosa la capacidad de transformación ejercida desde la voluntad de los sujetos y privilegiando por el contrario, prácticas que mantienen la verticalidad dispuesta desde las estancias estatales y trastocando a la escuela.

Así, la construcción de una sociedad con voluntad política real pasa necesariamente por la discusión y posterior reestructuración de la institucionalidad, reevaluando las prioridades de la escuela y haciendo un llamado a todos sus asistentes a participar de dicha innovación; teniendo especial cuidado con no recaer una y otra vez en una falsa puesta en marcha de dicho proceso enmascarando los mecanismos antiguos con falsas actividades que no van más allá de las palabras, en las que se cita a las personas a opinar pero siempre desde una posición inferior en la cadena de mando.

7. Discusión y Conclusiones

1. La primera y más clara conclusión de la presente investigación está relacionada con las discrepancias abismales que existen entre la teoría del campo comunicación/educación y la práctica educativa, pues si bien las utopías del sur propias de este campo suenan maravillosas y nos presentan un posible mundo en el que desde la escuela y más específicamente desde la educación, se puede lograr un mundo dinámico en el que cada ser pueda ser de acuerdo a sus propios deseos, a partir del consenso inteligible con sus pares; en la realidad estas teorías no van más allá del estudio de los académicos y de los intentos de algunos docentes por transformar la realidad de sus estudiantes.

Sin embargo, la rigidez institucional que se mantiene desde el gobierno y que permea todas las instituciones, complejiza este proceso al punto de casi apagarlo y es allí donde debemos preguntarnos ¿Cuál es entonces la manera de poner en marcha las utopías del sur?

A nuestro parecer, la falta de compromiso con el conocimiento por parte de los docentes y de las instituciones encargadas de fomentarlo a nivel gubernamental, se refuerza con una idiosincrasia en la que es más fácil hacer caso pues de esta manera es posible asegurarse un futuro laboral en una institución que no será más que una extensión de la escuela, con los mismos patrones de comportamiento y sin un interés de participación política que fomente la mirada crítica sobre los procesos sociales y entonces su transformación.

De esta manera, y retomando a Huergo, : “La escuela, que significó y significa una revolución en la manera de organizar los procesos de socialización, de habilitación para funcionar cotidianamente y de transmisión y uso de conocimientos, debe entenderse en relación con los otros núcleos organizacionales, y con los rasgos propios de la

modernidad: la sociedad capitalista, la cultura de masas, la configuración de hegemonías y la democracia” (2010).

Vemos como la escuela se ha quedado atrasada en su configuración, basta con pensar en que hoy en día en los salones donde llevamos a cabo la investigación, poco o nada se diferencian de la manera en la que me enseñaron hace ya más de 20 años. Y es tan así, que la misma ley general de educación se mantiene indiscutida, simplemente es adornada con legislaciones emergentes con poco carácter científico y menos aún con el rigor necesario para su implementación, no como una simple cátedra, sino como procesos efectivos de socialización y de participación democrática.

2. Una segunda conclusión es que, así como la palabra democracia fue bandera de los gobiernos alrededor del mundo durante la década de los 90's, hoy la palabra paz se ha convertido en su continuación, sin que esto refiera necesariamente un cambio realmente estructural, por el contrario, es más una imposición. Existe un deber ser de estos conceptos que se aplican de forma impositiva yendo absolutamente en contravía de su conceptualización teórica y entonces surge una nueva pregunta ¿Para qué hablar de paz si no hemos comprendido lo que esta conlleva antes?

En esta perspectiva, las manifestaciones de cultura política en la escuela no son más que la repetición de conceptos que se enuncian desde el deber ser, dejando de lado la capacidad crítica de los sujetos, lo que conlleva necesariamente a la castración del deseo y entonces de la voluntad, para finalmente negar la capacidad a los sujetos de ejercer poder político en la esfera de su cotidianidad.

Consideramos entonces que las palabras por sí mismas no logran un estatus de significación real en el actuar de los sujetos y que la única forma de superar las barreras que el mismo desconocimiento de estas pone de manifiesto, está totalmente ligada a la voluntad política de quienes hoy ostentan el poder. Y si, suena contradictorio, pero movilizar los cambios desde la comodidad del acatamiento de normas es acaso imposible, razón por la cual son tan importantes las pequeñas acciones de quienes buscamos transformar estructuralmente la escuela, pero estas no serán suficientes mientras no exista una política educativa centrada en la formación de seres políticamente activos, que comprendan su sociedad gubernamental y jurídicamente, para que de esta manera logren organizarse y así llevar a buen puerto los proyectos emanados de sus deseos personales.

3. La última conclusión que presentaremos será en lo referente al tema del acuerdo de paz y su vínculo con la educación, particularmente con la escuela. Relación que evidenciamos nula, pues el discurso más evidente es que dicho acuerdo no le corresponde a la escuela, es más es un acuerdo entre dos actores que “nada tienen que ver con la educación”.

Esta relación es más que perjudicial para el proceso histórico actual del país pues la no repetición del conflicto armado tiene que pasar necesariamente por la socialización de los componentes que, en principio fomentaron su desarrollo y por aquellos que hoy son tenidos en cuenta dentro del contenido de los acuerdos. De otra forma, bastará esperar unos pocos años para que nuevamente escale la violencia por el desconocimiento generalizado respecto a la capacidad de participar políticamente en la sociedad, siendo este último factor uno de los más relevantes en la historia del conflicto armado colombiano.

Ahora bien, retomando a Barbero, nos preguntamos “cuanto país cabe en los discursos de la academia, los medios de comunicación y la historia que se escribe, pero apuntando a un relato de futuro” (2009). Pues, consideramos que todos los planes que puedan ser propuestos fallarán sino existe una agenda de nación que responda a los intereses consensuados de la sociedad y no solo a las exigencias lingüísticas de instituciones supranacionales que imponen los términos en los que deberían abordarse problemas como la democracia y la paz, particularmente en un país con un historial de imposición y conservadurismo tan fuerte como Colombia.

A manera de cierre, queremos expresar la desilusión que ha suscitado trabajar en esta investigación al tiempo que los acuerdos de paz alcanzados son puestos en duda por un gobierno que no comprende la paz como un proceso sino como un estado en el que todos los que están debajo de él obedecen y entonces se asegura su productividad, exactamente igual a como lo evidenciamos en la escuela, basados en los resultados de la investigación.

Es un oscuro panorama el que se ciñe sobre el país en este momento paradójicamente consideramos que es el momento más oportuno para repensar la institucionalidad educativa, pues al contrario que la mayoría de agentes educativos, creemos que de los conflictos se pueden obtener las mejores oportunidades para movilizar cambios verdaderamente significativos.

Anexo

Matrices de análisis utilizadas para la investigación

https://docs.google.com/spreadsheets/d/1Ln-Y-dMC_V2PCTf6A9ImbywVXKX69Iht7I3-ZMX1NQQ/edit?usp=sharing

Bibliografía

- (EPE), E. P. (2010). *Proyecto Educativo Institucional "La investigación científica como proyecto cultural"*. Obtenido de www.epe.edu.co
- Acosta, J. (2017). *Repositorio Universidad Javeriana*. Obtenido de <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/22336/CONTENIDO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Acosta, M. (2016). *Repositorio Universidad Distrital* . Obtenido de <http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/2702/1/AcostaVelandiaMiguelAngel2016.pdf>
- Alvarado, G. (Marzo de 1995). *La Institución: Una categoría a reconstruir*. Obtenido de http://nomadas.ucentral.edu.co/nomadas/pdf/nomadas_2/02_3A_Lainstitucionunacategoria.pdf
- Arango, A. (1998). *Pedagogía y comunicación: un acercamiento a la teoría pedagógica del grupo de la universidad nacional de Colombia*. Villavicencio : Universidad de Antioquia.
- Bernal, C. (2010). *Metodología de la investigación. Tercera Edición*. Bogotá: PEARSON EDUCACIÓN.
- Bethencourt, M., & Amodio, E. (2009). *Lenguaje, Ideología y Poder*. Caracas: IESALC UNESCO.
- Castellanos, A., Prada, C., & Tuirán, N. (2014). *CARACTERIZACIÓN DE LOS PROCESOS DE GESTIÓN COMUNES Y EVIDENTES EN LOS PEI DE DOS INNOVACIONES PEDAGÓGICAS DEL DISTRITO: ESCUELA PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL E INSTITUTO ALBERTO MERANI*. Universidad Pedagógica Nacional.: Bogotá.
- CEID-FECODE. (S.F). *APROXIMACIÓN A UNA POLÍTICA ALTERNATIVA PARA LA EDUCACIÓN PÚBLICA COLOMBIANA*. Obtenido de

- http://www.fecode.edu.co/escuela/images/comunicados/Aproximacion_a_una_politica_alternativa_para_la_educacion_publica_colombiana.pdf
- Colegio Unidad Pedagógica. (2011). *Proyecto Educativo Institucional*. Obtenido de <http://www.colegiounidadpedagogica.edu.co/descargas/PEI%20total.pdf>
- Colombia, C. d. (2014). *www.presidencia.gov.co*. Obtenido de <http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/LEY%201732%20DEL%2001%20DE%20SEPTIEMBRE%20DE%202014.pdf>
- Cruz, F. (1994). *La Sombrilla Planetaria*. Bogotá : Planeta .
- Cubides, H. (Septiembre de 1998). *El problema de la ciudadanía: una aproximación desde el campo de la comunicación-educación*. Obtenido de http://nomadas.ucentral.edu.co/nomadas/pdf/nomadas_9/09_4C_Elproblemadela-ciudadania.pdf
- Feito, R. (1990). Escuela y Hegemonía. *Revista de Educación* , 281-293.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (1996). *Política y Educación*. Sao Paulo: Siglo XXI Editores.
- Galtung, J. (2010). *A theory of conflict: overcoming direct violence*. Oslo: Transcend University Press.
- García, B., González, S., Quiroz, A., & Velázquez, Á. (18 de 03 de 2016). *Aprende en Línea*. Obtenido de <http://aprendeonline.udea.edu.co/lms/moodle/mod/resource/view.php?inpopup=true&id=72474>
- Gardner, H. (1993). Primera Parte: Introducción . En H. Gardner, *Mentes Creativas* (págs. 21 - 62). Barcelona: Paidós Ibérica .
- González Rey, F. (2006). *Investigación cualitativa y subjetividad*. Guatemala: Tinta y Paperl S.A.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. d. (2010). *Metodología de la Investigación. Quinta Edición*. México D.F. : Mc Graw Hill.
- Herrera, M., Infante, R., Pinilla, A., & Díaz, C. (2005). *La construcción de cultura política en Colombia* . Bogotá : ARFO Editores e Impresores .

- Huergo, J. (1997). *Comunicación/Educación. Ámbitos, Prácticas y perspectivas*. La Plata: Universidad Nacional de la Plata.
- Huergo, J. (2010). *Comunicación/Educación: Del desorden cultural al proyecto político . Questión .*
- Jara, A. (S.F.). *¿Modelo educativo o modelo pedagógico?* Obtenido de <http://es.catholic.net/op/articulos/42269/qu-es-un-modelo-educativo.html>
- Kaplún, M. (1998). Periodismo cultural. La gestión cultural ante los nuevos desafíos. *Revista Latinoamericana de Comunicación*.
- Liceo Juan Ramón Jiménez. (2017). *Manual de Convivencia*. Obtenido de <http://liceojuanramonjimenez.edu.co/inicio/wp-content/uploads/2014/09/MANUAL-DE-CONVIVENCIA-2014-LICEO-JUAN-RAMON-JIMENEZ.pdf>
- Lindón, A. (1999). Narrativas autobiográficas, memoria y mitos: una aproximación a la acción social. *Economía, Sociedad y Territorio*, 295-310.
- Martín-Barbero, J. (2009). Colombia: Una agenda de país en comunicación. En J. Martín-Barbero, R. Reguillo, A. Entel, A. Marroquín, L. Alves, M. Herschmann, & O. Rincón, *Entre saberes desechables, y saberes indispensables (agendas de país desde la comunicación)* (págs. 11-35). Bogotá: c3fes.
- Ministerio de Educación de Colombia. (8 de Febrero de 1994). Ley General de Educación.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2004). *El desarrollo de la educación en el siglo XXI, Informe Nacional de Colombia*.
- Morales, J. (2016). *¿Qué es el posconflicto?* Bogotá: Ediciones B Colombia.
- Muñoz, A. (2016). *Repositorio Universidad Libre* . Obtenido de <http://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/9619/PROPUESTA%20DE%20GESTI%C3%93N%20A%20LA%20COMUNIDAD%20EDUCATIVA%20PARA%20FORMAR%20EN%20PARTICIPACI%C3%93N%20DEMOCR%C3%81TICA%20Y%20EMPODERA.pdf?sequence=1>

- Picardo, O. (2005). *Diccionario enciclopédico de ciencias de la educación* . San Salvador : Colegio García Flamenco.
- Rivadeneira, J. (2013). Deseo, Voluntad y Poder. *Revista Venezolana de Análisis de Coyuntura*, 245-252.
- Robbins, S. (1994). *Comportamiento Organizacional, Conceptos, Controversias y Aplicaciones*. México D.F.: Prentice Hall.
- Ruiz, A. (2013). ¿Qué contiene una escuela? Sobre la dimensión política de la convivencia escolar. En I. p. Pedagógico, *Memorias del seminario Internacional. Ciudadanía y Convivencia: un espacio de reflexión desde la educación y la pedagogía* (págs. 67-90). Bogotá: Jotamar.
- Sierra, F. (2006). *Políticas de Comunicación y educación, crítica y desarrollo de la sociedad del conocimiento* . Barcelona: Gedisa, S.A.
- Strate, L. (2015). Estudiar los medios como medios: McLuhan y el enfoque de la ecología de los medios. . En C. Scolari, *Ecología de los medios. Entornos, evoluciones e interpretaciones*. (págs. 147-163). Barcelona: Gedisa, S.A.
- Tünnermann, C. (2008). *Modelos educativos y académicos* . Nicaragua: Hispamer.
- Valderrama, C. (2007). *Ciudadanía y Comunicación*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Vera, L. (2017). *Repositorio Universidad Santo Tomás*. Obtenido de <http://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/9557/VeraLiliana2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Villalba, C. (2012). *Escolaridades Alternativas en Bogotá*. Obtenido de <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/6513/tesis339.pdf;sequence=1>
- Williams, R. (1988). *Marxismo y Literatura*. Barcelona: Ediciones Península.
- Zuleta, M. (Marzo de 1995). *EL DISPOSITIVO DE SUBJETIVACION ESCOLAR: EL PODER, EL SABER, EL DESEO*. Obtenido de http://nomadas.ucentral.edu.co/nomadas/pdf/nomadas_2/02_1Z_Eldispositivodesubjetivacionescolar.pdf