

PRÁCTICAS Y SABERES SOBRE CIUDADANÍA EN JÓVENES ESCOLARES: UNA
APROXIMACIÓN DESDE EXPERIENCIAS ESCOLARES Y EXTRAESCOLARES CON
ESTUDIANTES DE GRADO DÉCIMO DEL COLEGIO FRANCISCO JAVIER MATIZ

YESID MUNAR JARAMILLO

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

FACULTAD DE CIENCIAS Y EDUCACIÓN

MAESTRÍA COMUNICACIÓN-EDUCACIÓN

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN: CULTURA POLÍTICA

Bogotá 2016

PRÁCTICAS Y SABERES SOBRE CIUDADANÍA EN JÓVENES ESCOLARES: UNA
APROXIMACIÓN DESDE EXPERIENCIAS ESCOLARES Y EXTRAESCOLARES CON
ESTUDIANTES DE GRADO DÉCIMO DEL COLEGIO FRANCISCO JAVIER MATIZ

YESID MUNAR JARAMILLO

Tutor

JUAN CARLOS AMADOR BAQUIRO

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

FACULTAD DE CIENCIAS Y EDUCACIÓN

MAESTRÍA COMUNICACIÓN-EDUCACIÓN

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN: CULTURA POLÍTICA

Bogotá 2016

Hoja de aceptación

JUAN CARLOS AMADOR BAQUIRO

Tutor

NOMBRE EVALUADOR 1

NOMBRE EVALUADOR 2

Acuerdo 19 del consejo superior universitario

Artículo 177: La Universidad Distrital no se hará responsable por las ideas propuestas en esta tesis.

Dedicatoria

A mi madre; mujer incansable, generosa hasta el punto de la abnegación.

A mi padre, a mis hermanos y sus familias que han alentado el esfuerzo.

A mis estudiantes.

Agradecimientos

Agradezco a mi familia, a todos los seres que han hecho posible la culminación de este trabajo, agradezco el apoyo de la secretaría de educación de Bogotá por depositar un voto de confianza en el magisterio bogotano. A la universidad distrital y a sus maestros, siempre dispuestos a contribuir a la formación y crecimiento del magisterio público colombiano.

Resumen

Esta investigación aborda los saberes y las prácticas de ciudadanía, así como la construcción de la cultura política de los estudiantes de grado décimo del colegio Francisco Javier Matiz IED. Se hace una exploración de las prácticas democráticas como la participación, a partir de sus experiencias escolares y extraescolares. Parte del saber del estudiante sobre ciudadanía y hace un seguimiento a la formación en ciudadanía dentro de la escuela.

Para la sustentación de este trabajo se utilizaron los planteamientos de Martha Cecilia Herrera, Armando Zambrano y Pierre Bourdieu, principalmente; en diálogo con la cultura política, saberes y prácticas para auscultar la cotidianidad escolar en relación con la ciudadanía y la cultura política; además se indaga sobre las prácticas extraescolares de cuatro estudiantes, teniendo en cuenta que la construcción de ciudadanía no corresponde sólo a la escuela.

Para el análisis de la información de éste trabajo se empleó el enfoque de investigación cualitativa que permitió un acercamiento a las nociones, representaciones e ideas sobre ciudadanía de los estudiantes de grado décimo y un análisis a la manera de cómo estas prácticas configuran unos habitus propios en cada uno de estos escenarios.

Palabras clave: Ciudadanía, cultura política, Saberes y prácticas.

Tabla de contenido

Introducción	11
Capítulo 1.....	19
1.1 Planteamiento de la pregunta de investigación	19
1.2 Pregunta de investigación.....	20
1.3 Objetivos	21
1.3.1 Objetivo general.....	21
1.3.2 Objetivos específicos.	21
Capítulo 2.....	22
2.1 Antecedentes	22
2.1.1 Antecedentes de la formación ciudadana.....	22
Capítulo 3.....	30
3.1 Marco contextual.....	30
3.1.1 Orientaciones pedagógicas en el Matiz.....	31
Capítulo 4.....	38
4.1 Referentes teóricos	38
4.1.1 Ciudadanía, debates y perspectivas.....	38
4.1.2 Modelo de ciudadanía liberal.....	40

4.1.3	Ciudadanía Republicana	40
4.1.4	Ciudadanía comunitarista.....	41
4.1.5	Ciudadanía cultural/ ciudadanía Juvenil	42
4.2	Saberes y prácticas	48
4.3	Cultura política.....	54
4.3.1	Acercamientos a la cultura política.....	54
Capítulo 5	58
5.1	Diseño metodológico.....	58
5.1.1	Población y muestra.....	59
5.1.2	Método de investigación.....	64
5.1.3	Recolección y Procesamiento de datos	67
5.1.4	Descripción de los instrumentos	68
Capítulo 6	72
6.1	Presentación de los hallazgos	72
6.1.1	Saberes y prácticas a partir de experiencias escolares	72
6.1.2	El dilema de participar: Institución vs Estudiante.	81
6.1.3	Entrevistas semiestructuradas: Reflexionando la escuela.....	85
6.1.4	Trabajo grupo focal: El papel del consejo estudiantil.....	96
6.1.5	Talleres pedagógicos:.....	100
6.1.6	El saber escolar de ciudadanía	105

6.1.7	Saberes y prácticas extraescolares: una mirada al saber no formal	106
6.1.8	Prácticas extraescolares: construcción de lo ciudadano.....	123
6.2	Cultura política en el escenario escolar y extraescolar.	127
	Conclusiones.....	136
	Bibliografía	140
	Anexo 1 Entrevista semiestructurada prácticas escolares.....	143
	Anexo 2 Guía de entrevista semiestructurada.....	145
	Anexo 3 Guía de grupo focal	146
	Anexo 4 Taller pedagógico No 1	148
	Anexo 5 Taller pedagógico No2.....	149

Introducción

La escuela, como escenario de investigación, cuenta con una amplitud de temas que pueden ser explorados y/o revisados continuamente desde una serie de perspectivas; ya sean pedagógicas, económicas, políticas o que involucren todas las disciplinas que entran en juego con los procesos de enseñanza y aprendizaje. El objetivo puede ser diverso: para crear, innovar, someter a crítica la escuela o evaluar la forma en la que se hacen las cosas en ella o por las que presumiblemente no se hacen. Por ejemplo, el tiempo escolar podría ser materia de investigación sólo en términos estadísticos, y dejaría la posibilidad de preguntarse si más tiempo en la escuela es garantía de calidad y mejores resultados que, ciertamente, es lo que se intenta buscar estableciendo una relación directa entre tiempo de permanencia y calidad de la educación.

En este caso la motivación del trabajo es analizar las prácticas y los saberes de los estudiantes en materia de ciudadanía en el escenario escolar y en escenarios extraescolares. Para esto, se realizó un rastreo al origen y evolución del concepto de ciudadanía. Se encontró que éste hunde sus raíces en la Grecia clásica, para luego desarrollarse y ampliarse con el capitalismo, los cambios culturales que dan lugar a la modernidad y la consolidación de los Estados. El trabajo se enmarca en tres tradiciones sociopolíticas que definen al ciudadano a partir de lo que se espera de él. Se tienen en cuenta los análisis de Humberto Cubides (1998), Claudia Sofía Parada (2009) y Juan Antonio Horrach (2009), para contrastar las prácticas y los saberes de los estudiantes en su experiencia escolar. Para analizar las prácticas extraescolares, debido a los desplazamientos de la ciudadanía hacia el campo de la cultura, se utilizan planteamientos de Germán Muñoz (2008) y Jesús Martín Barbero (1998).

Autores como Armando Zambrano (2007) entiende la escuela como un espacio de seres humanos en formación en el que los jóvenes amplían y construyen su mundo, convirtiéndose en

la mayor experiencia humana que se da en el acto de educar. Se puede asegurar que es una declaración de principios y valores para la vida que se transmiten entre generaciones. (Zambrano, 2007). Es desde esta perspectiva que se entiende el concepto de formación y que se cruza con el de ciudadanía. La formación ciudadana es la formación en valores y principios para la vida, vista desde una tradición liberal, republicana o comunitarista, y todas las derivaciones que de ellas proceden dentro de las fronteras de un Estado-Nación.

Para el análisis de los datos del trabajo de campo se hace una delimitación del concepto saber y se acude a planteamientos del mismo Zambrano (2007) y a la perspectiva sociológica de Pierre Bourdieu (2007) con sus planteamientos sobre la práctica. En ésta se usan los conceptos de campo, habitus y capital cultural para que, en la triangulación de la información, la escuela se vea como un campo de circulación de saberes que se traducen en prácticas y en la que se ponen en juego las tensiones de los actores escolares. No obstante, la focalización está en los saberes y en las prácticas presentes en la cotidianidad escolar de los estudiantes, que dan cuenta de unos habitus, que se cruzan, se sobreponen y se negocian entre sí.

En Colombia, la educación está establecida como un derecho, como un servicio público y como una obligación cuya responsabilidad recae en la escuela, el Estado y la familia. Esta formulación se encuentra en el artículo 67 de la Constitución y se puntualiza en la ley 115 de 1994 en la que se establecen tres ámbitos educativos fundamentales: el «formal», que corresponde a la escuela institucionalizada, la «educación no formal» y la «educación informal». Se hace referencia sobre estos últimos para señalar que los saberes y las prácticas sobre ciudadanía no se limitan al currículo en la escuela y pueden ser abordados desde perspectivas no formales e informales. Asimismo, el Estado considera que estos ámbitos constituyen un factor

esencial para la educación de las personas y que además están sujetos a una legislación que orienta que es lo que debe saber y saber hacer el ciudadano colombiano.

La educación «no formal» se entiende como la educación complementaria que no está sujeta a los niveles y grados obligatorios de la educación formal. A partir del año 2006 se le llamó «educación para el trabajo y el desarrollo humano». Paralelamente en el artículo 43 de la Ley General se define a la educación informal como «todo conocimiento libre y espontáneamente adquirido, proveniente de personas, entidades, medios masivos de comunicación, medios impresos, tradiciones, costumbres, comportamientos sociales y otros no estructurados» (Art. 43, Ley 115, febrero 8 de 1994). El trabajo de investigación se ocupa de estos puntos fundamentales, con base en elementos específicos para su análisis.

En este punto se puede abrir una brecha entre la teoría y la práctica debido a que, en el acto educativo de la ciudadanía, la cuantificación y a la estadística limita y no permite abarcar todos los aspectos que lo rodean. Estos aspectos, como factores asociados, tienen una alta incidencia en los resultados; factores familiares, condiciones sociales y económicas de los escolares se desconocen o no se tienen en cuenta a la hora de la valoración estadística de resultados académicos de calidad. Éste es el panorama que el docente encuentra diariamente en las aulas de clase. Por esto, estudios de orden cualitativo pueden tener presentes estos elementos y podrían ser más efectivos a la hora de formular políticas públicas en materia de formación ciudadana.

En este sentido es importante tener en cuenta otra variable del quehacer docente. El docente es un agente al que lo rodean los mismos aspectos además de su personalidad, sus problemáticas, el inconformismo frente a las exigencias sociales que pesan sobre la escuela, su posición frente a políticas públicas, o su propia perspectiva ideológica y política. Estos aspectos están presentes en la realidad escolar; todos los eventos que se dan dentro de la escuela se traslapan, se cruzan, se

relacionan o se ignoran entre sí; es de este modo que se construye la cotidianidad escolar. Las emociones, los sentimientos, los anhelos, los deseos, incluso las frustraciones hacen parte de esta cotidianidad y hacen compleja la realidad escolar, que intenta responder a las exigencias y a las necesidades sociales, a los datos estadísticos difundidos por los medios de comunicación, que desconociendo el contexto, tienden a generalizar información y crean falsos referentes e imaginarios sobre la labor en la escuela.

La escuela no puede ser ajena a todas las influencias externas, no es un espacio que pueda mantenerse extraño o alejado de lo que se vive fuera de ella, por el contrario, se ve permeado por las situaciones de violencia, de conflictividad, de egoísmo o de indiferencia. Pero la escuela no puede solucionar todas las problemáticas que se originan en ella o las que le son trasladadas por la sociedad. La escuela termina asumiendo la responsabilidad de resolver, de forma inmediata y urgente, los problemas sociales y ciudadanos. Es por esto que en la escuela, según el problema social o político actual, se origina también una cátedra que pretende generar nuevos usos, nueva costumbres, una nueva cultura. No obstante, ésta parece ser una solución superficial ya que los problemas de fondo continúan.

En este sentido el trabajo buscó conocer cuáles son los saberes y las prácticas de los estudiantes del colegio Francisco Javier Matiz. La constitución de 1991 formuló el tipo de ciudadano que habría de ser el colombiano; sin embargo, todavía no logra materializarse; después de veinticinco años de su formulación no es evidente que logre consolidarse el tipo de ciudadanía que ponga como eje central de las acciones de los sujetos los valores democráticos que esta propone.

La construcción de ciudadanía y la formación de ciudadanos es un proceso complejo que está soportado por mandato constitucional en la escuela, pero que no se limita a ella; por esta razón,

en el trabajo se exploraron escenarios extraescolares y se observaron como otras realidades pueden aportar o contribuir a la formación de ciudadanos a través de prácticas y expresiones que en apariencia salen de la rigidez y la tradición escolar. Los saberes y las prácticas escolares en materia de formación configuran una cultura política; por tanto, es uno de los conceptos centrales que abordó el trabajo y se fundamenta en las formulaciones de Martha Cecilia Herrera (2005) para explicar el fenómeno. La cultura política se establece como un concepto relacional entre las tensiones por las luchas de los individuos y los grupos sociales; este concepto sirve de base para establecer las características de la cultura política en escolar.

En este sentido, el trabajo de investigación indagó por los saberes y prácticas de ciudadanía de estudiantes de grado décimo del colegio Francisco Javier Matiz. Por la rigidez del currículo se genera un tipo de estudiante que no reconoce en sus acciones cotidianas prácticas de ciudadanía y que muestra poco interés por los saberes relacionados con la misma, debido a que el concepto de política se asocia y relaciona con prácticas corruptas y violentas presentes en la realidad colombiana.

Los fines de la educación establecidos en la ley colombiana formulan la obligación de promover la cultura de la participación en los estudiantes para la toma de las decisiones de carácter económico, político y administrativo de la nación (Ley 115). Su aplicabilidad supone la construcción de una cultura política cuyo propósito es guiar a formas de ciudadanía, a través de la participación de niños y jóvenes, por medio del ejercicio que supone *el gobierno escolar*, tendiente a la creación de una escuela que promueve cultura democrática.

Por ello, la institución educativa desarrolla un gobierno escolar que promueve la participación de los estudiantes por la vía de la representación, de esta manera un estudiante de último grado es elegido por voto popular como personero. Otro estudiante, también del último grado, es elegido

como representante del consejo estudiantil. Éste es el líder de todos los representantes estudiantiles, quienes son elegidos de manera interna en cada grupo o curso escolar. Ellos tienen voz y voto dentro de la institución. De este modo, la escuela se ajusta a unos términos legales y todo parece aplicarse con base en la democracia y la ciudadanía.

Sin embargo, a pesar de que la legislación colombiana aboga por la necesidad de formar ciudadanos que hagan suyos los valores mencionados, surgen preguntas sobre la experiencia política juvenil, la cual posee un alto valor empírico en contraste con los contenidos curriculares que la escuela les ofrece: el significado que otorgan los jóvenes a los conceptos de participación y la ciudadanía en el ámbito estudiantil. Se trata pues de la comprensión del tipo de prácticas y de saberes que generan los contenidos que se trabajan en el aula con los procesos de participación escolar y si estas prácticas permiten la construcción de una ciudadanía con un principio de eticidad.

El proyecto democrático parte de una serie de saberes éticos en el ámbito legislativo, además de unos propósitos que permiten el reconocimiento de un proyecto de nación orientado a la formación de ciudadanos respetuosos y democráticos, que usan los canales ofrecidos por el sistema gubernamental y que vinculan su propia experiencia, para crear un vínculo entre la teoría y la práctica en la escuela. Dicho proyecto se cultiva, a su vez, a través de proyectos transversales como el de Democracia y derechos humanos.

El trabajo de investigación se articula con la estructura capitular que presentan las fases que constituyeron el ejercicio investigativo. En el primer capítulo se presenta el planteamiento del problema que ubica la escuela como un escenario que recibe las presiones y reclamos sociales en materia de formación política y valores, pero que toma sus referentes, principalmente, de la legislación colombiana en materia educativa y es desde allí, que se construyen los referentes que

orientan la práctica docente, dejando de lado las fuentes de saberes que trascienden al ámbito social. Los referentes legales estarán presentes a lo largo de la investigación como una fuente de contraste con las dinámicas escolares.

Un segundo capítulo, que a manera de antecedentes, muestra una revisión documental de cómo se ha desarrollado la formación ciudadana en Colombia y en la que se evidenció como este concepto eminentemente pedagógico ha cambiado de acuerdo con las circunstancias socio históricas del país. Durante buena parte de la vida republicana predominó una marcada influencia de la iglesia católica en el sistema educativo colombiano, generando unas prácticas y unos saberes en la escuela que pretendían construir un tipo de ciudadanía alineada con los intereses del Estado y el modelo hegemónico republicano. Sin embargo, hacia finales del siglo XX la constitución de 1991 genera el mayor cambio en la formación ciudadana en Colombia y con ello un cambio de mirada en la escuela; establece mecanismos para su democratización y formación de valores democráticos que empezaban a dar reconocimiento a los reclamos políticos de los jóvenes en Colombia.

En el tercer capítulo se describe el contexto de investigación, que para este caso es el colegio Francisco Javier Matiz, institución educativa distrital ubicada en la localidad cuarta al suroriente de la ciudad de Bogotá. El cuarto capítulo acude a fuentes teóricas que abarcan un recorrido por las diferentes concepciones de ciudadanía y que suponen una postura política e ideológica a partir del tipo de relación que establecen los individuos y el Estado y que configura una cultura política que responde a los intereses, tanto del Estado como de los individuos. Se identifica el concepto de saberes y prácticas con base en los planteamientos de autores como Armando Zambrano, que muestra como estos se trasladan al campo de la educación para configurar un tipo de ser humano que responde a los parámetros sociales y culturales preestablecidos, pero a la vez

dinámicos, susceptibles de ser transformados. Con base en los planteamientos de Pierre Bourdieu (2007) se da cuenta de unas relaciones sociales conflictivas, entendiendo a la escuela como un campo en el que se ponen en tensión los capitales culturales de los actores escolares y que contribuyen a la generación de varias culturas políticas, en un mismo escenario, razón por la cual se tensan entre sí.

El quinto capítulo da cuenta del diseño metodológico en el que se establece que la investigación se orientó bajo los principios de un enfoque cualitativo y el método etnográfico, utilizando técnicas e instrumentos de investigación que permitieron dar cuenta del contexto, así como un acercamiento a los sujetos de investigación que constituyeron la población de este trabajo. Se realiza una descripción de los instrumentos y de cómo estos fueron utilizados para recabar la información necesaria para dar respuesta a los objetivos en un sexto capítulo.

Capítulo 1

1.1 Planteamiento de la pregunta de investigación

La responsabilidad de la ciudadanía implica también una formación política. Ésta no corresponde a la escuela únicamente debido a que todos los contextos de la vida de los seres humanos podrían entenderse como escenarios de construcción de ciudadanía y de formación política. Sin embargo, cuando se habla de ciudadanía se presenta la dificultad de lograr una delimitación del concepto. Surgen múltiples referencias de que lo que se trata y se encuentran diversas tipificaciones y tópicos que se vinculan con la acción. Se hace complejo explicitar un concepto único de ciudadanía dado su carácter histórico, es decir, su dinamismo. Además de que se ha pasado de considerar las fronteras del Estado como límite para su ejercicio con su aparente tarea de homogenización al reconocer la cultura como caracterizadora de la ciudadanía. La ciudadanía de hoy se mueve entre lo universal y lo particular, no se limita al ámbito de lo político sino que se traslada a las esferas de lo cultural y sobrepasa las fronteras del Estado, se mueve entre la esfera de lo individual y lo colectivo.

En este sentido, para este trabajo se tendrá en cuenta que “la ciudadanía hace referencia a un conjunto de prácticas y usos que otorga la cualidad de componentes activos a los individuos en su comunidad de referencia” (Moreno, 2003, p. 1). No es sólo un vínculo jurídico para el ejercicio de unos derechos y el cumplimiento de unos deberes, se trata de su extensión a otras dimensiones del ser humano.

Para situar el trabajo de investigación en el ámbito escolar, la escuela se entiende como la institución social encargada de construir los referentes democráticos; la responsable de consolidar los referentes de una ciudadanía, que suponga la construcción de una sociedad que se adscriba a los valores democráticos que se establecen legalmente en la constitución nacional.

En este sentido, surge la necesidad de rastrear cuáles son los saberes acerca de la ciudadanía que se han ido construyendo en los estudiantes y que se materializan en sus prácticas cotidianas en el escenario escolar. Es así como la ciudadanía va más allá de establecer una relación de representatividad en alguien más o en un vínculo jurídico con el Estado y sus instituciones, sino que es un asunto relacionado con las vivencias de la cotidianidad de los individuos. Es necesario conocer cómo pueden involucrarse otros elementos que medien entre lo que sucede en la cotidianidad escolar con la vida extramuros de los estudiantes y tender puentes que enlacen lo que se hace en la escuela con otros espacios de formación y construcción de ciudadanía. Esto da origen a la pregunta de investigación.

1.2 Pregunta de investigación

¿Cuáles son los saberes y las prácticas sobre ciudadanía que han construido los jóvenes escolares de grado décimo del colegio Francisco Javier Matiz, a partir de sus experiencias escolares y extraescolares?

En torno a la pregunta de investigación circulan interrogantes que exploran aspectos específicos de saberes y prácticas sobre la ciudadanía.

¿Por qué no son efectivas las iniciativas que se ofrecen en la escuela para generar valores democráticos?

¿Por qué hay un aparente desinterés de los estudiantes por hacer parte de los procesos democráticos escolares y en qué escenarios encuentran espacios de participación política?

¿Por qué el escenario escolar no logra movilizar a los jóvenes de manera contundente a pesar de años de un discurso y una práctica democrática?

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo general

Analizar los saberes y las prácticas sobre ciudadanía de los jóvenes de grado décimo del colegio Francisco Javier Matiz a partir de sus experiencias escolares y no escolares que permitan conocer cuál es la cultura política escolar.

1.3.2 Objetivos específicos.

- Identificar los saberes y las prácticas de ciudadanía de los estudiantes de grado décimo del colegio Francisco Javier Matiz a partir de sus experiencias escolares.
- Indagar saberes y prácticas de estudiantes de grado décimo del colegio Francisco Javier Matiz sobre ciudadanía a partir de experiencias extraescolares.
- Establecer la relación posible entre prácticas y saberes sobre ciudadanía de los estudiantes de grado décimo del colegio Francisco Javier Matiz y la constitución de cultura política.

Capítulo 2

2.1 Antecedentes

2.1.1 Antecedentes de la formación ciudadana

El concepto de ciudadanía y su práctica ha sido un tema recurrente en el ámbito de la ciencia política, la filosofía y los círculos académicos humanistas. Desde la antigua Grecia se ha reflexionado sobre los diversos factores de su ejercicio y sobre su puesta en escena en contextos específicos. En Colombia se han adelantado investigaciones acerca del debe ser un «ciudadano» y de lo que se espera de éste en un marco de legalidad específico, teniendo en cuenta al Estado, a la sociedad y a la familia. En este sentido, el papel de la educación ha estado soportado en múltiples leyes y decretos que procuran la participación del sistema educativo, como la ley 115 de 1994, en la que se establecen los fines de la educación y el tipo de ciudadano que debe proyectarse.

Para la elaboración de estos antecedentes se tuvieron en cuenta documentos publicados por el Ministerio de Educación Nacional en los que se establecen los parámetros sobre lo que debe ser la «formación ciudadana» en Colombia, en estos se aprecian una serie de antecedentes de tipo histórico, la creación de líneas de investigación sobre el tema y la aplicabilidad de un marco jurídico pertinente. Igualmente, se revisaron trabajos de investigación y artículos relacionados, que dan cuenta de diferentes teorías sobre ciudadanía.

A continuación, se presenta un breve recorrido sobre lo que ha sido la formación ciudadana en Colombia, y sobre cómo esta se ha relacionado con las circunstancias históricas del país, pues el concepto de formación ciudadana no puede ser desligado del proceso de construcción de la nación en el marco de la ciudadanía.

La preocupación en torno a la ciudadanía ha tenido un crecimiento en Colombia, un referente importante es la investigación acerca de cómo ha sido el recorrido histórico y social para su consolidación en el país. La investigadora Martha Herrera (2008) afirma que la construcción del concepto tiene sus cimientos, desde la legalidad, en el «derecho de estado», el «derecho civil» y los «derechos del hombre». En la actualidad, la aplicación del concepto se encuentra en una crisis porque los ciudadanos no saben si ejercen o no sus derechos. En contraste con esta afirmación, señala que la ciudadanía se da como un ejercicio público sustentado en el *disenso* y no como un hecho puramente legislativo. (Herrera, 2008).

En paralelo con el concepto de ciudadanía, aparece el debate sobre lo que significa «formación política»; en el sentido que ésta le permite al individuo convertirse en ciudadano; no solo a través de la garantía de los derechos constitucionales y de su conocimiento, sino también de los procesos que configuran al individuo como un sujeto autónomo, crítico y capaz de tomar decisiones sobre aspectos públicos con un amplio alcance político (Herrera, 2008).

El concepto de ciudadanía, y su enseñanza ha estado ligado al concepto de Estado–Nación, en Colombia desde el siglo XIX. Martha Herrera (2008) señala que los contenidos de dicha formación han variado históricamente en el marco de los diferentes contextos socio-culturales. Estos han estado relacionados con asuntos sobre la conformación y el funcionamiento de los sistemas políticos, también, de los procesos electorales, los derechos y deberes de la ciudadanía; así como aspectos atinentes a la historia política y a la legislación. En el periodo reciente se le da un giro que apunta hacia la deliberación y la participación (Herrera, 2008).

La formación de ciudadanos en Colombia estuvo orientada por elementos como la influencia de la religión católica; el bipartidismo característico en el proceso de consolidación de la nación colombiana, cuyas disputas permearon el incipiente sistema educativo colombiano que

posteriormente desembocó en el largo conflicto que azota el territorio nacional; y por supuesto la influencia de los medios de comunicación (Quintero, 2012). Es así como se encuentra la escuela Patriótica, en ésta se presentan ideas sobre la dirección que debía tomar la educación con base en un método greco-romano dirigido hacia aprender al estilo de la educación católica y los valores y virtudes que ella supone para instruir a las personas con el propósito de una vida útil a la patria (Quintero, 2012). Lo que significó un tipo de institución escolar que sirvió a los propósitos del Estado acorde con sus necesidades e influencias ideológicas.

Hacia mediados del siglo XIX aparecen las escuelas «normales» en la que los estudiantes y maestros se forman en «historia patria» y en derechos y deberes del ciudadano, tomando como base los manuales de urbanidad y buenas costumbres. Posteriormente, a principios de siglo XX, la educación en urbanidad se transforma en «formación ciudadana», cuyo eje es la búsqueda de identidad nacional: se promulgan leyes y decretos que apuntan a la formación para la vida práctica sin abandonar la instrucción cívica (Quintero, 2012). Sin embargo, a principios de siglo XX, la única mención a la ciudadanía aparece en la ley 39 de 1903 en el artículo 6 que formula que en la enseñanza primaria es obligatorio tener nociones elementales del ejercicio de la ciudadanía. En el decreto 491 de 1904 se refuerza esta obligatoriedad.

Esta tendencia se prolonga por varios años y es reafirmada por el decreto 1750 de 1922, que establece que la educación cívica sería obligatoria en los últimos años lectivos de las escuelas primarias urbanas (Herrera, Pinilla, & Suaza, 2003). En este caso, en la sección media de primaria se hace énfasis en la familia y en la sección superior en la simbología nacional, además de que “los contenidos se centran en aspectos normativos, la lógica electoral y el funcionamiento de las instituciones y las ramas del poder” (Herrera, Pinilla, & Suaza, 2003, p. 59). Hacia mediados de siglo XX la instrucción cívica se integra a los «estudios sociales», que junto con la

historia y la geografía contribuyen a una formación en ciudadanía. El cambio más significativo se presenta con la constitución de 1991, por medio de la ley 115 de 1994 que establece la regulación del currículo por parte del Ministerio de Educación Nacional y con del diseño de lineamientos curriculares, así pues, surgen los lineamientos curriculares para Educación ética y valores humanos, constitución política y democracia que fueron publicados en 1998.

En una breve referencia a la propuesta de los lineamientos curriculares en ética y valores humanos, el documento marco inicia a partir de una serie de consideraciones en las que se inscriben, también, una serie planteamientos tanto de carácter histórico y contextual como teórico respecto a la educación, la moral y otros, con el fin de otorgar un lugar a la formación moral como un acto educativo que conduce a la construcción de seres humanos capaces de vivir juntos en un escenario democrático que requiere de ciudadanos activos. En este sentido los lineamientos abordan como una tarea, no solo de la escuela, la formación moral como un compromiso del que debemos ocuparnos continuamente.

En la propuesta de los lineamientos se ha establecido una serie de componentes que permitirían abordar dimensiones de la persona moral y que por dos vías llevarían a la formación ética y moral. La una es la curricularización de la educación ética y moral, elaborando un plan de estudios y unas estrategias pedagógicas y didácticas, y la otra es la de la transversalidad que permita aprovechar todos los escenarios de la vida escolar, los institucionalizados y los no institucionales.

2.1.1.1 Estándares básicos de competencias ciudadanas

En el año 2003, se publicaron en la guía número 6 del Ministerio de Educación Nacional los estándares básicos de competencias ciudadanas, en el marco de dos conceptos: «saber» y «saber hacer»: lo que lleva a la noción de competencia, que es el uso del conocimiento «lo importante

no es sólo conocer, sino también saber hacer» (MEN, 2003, p. 7). Este saber hacer implica el uso de capacidades de las personas para resolver problemas de la vida en general. Asimismo, se señalan allí unos “criterios claros y públicos que permitan establecer cuáles son los niveles básicos de calidad de la educación a los que tienen derecho los niños y niñas de todas las regiones de nuestro país” (MEN, 2003 p. 7).

Por otro lado, en la propuesta de estándares se considera a la formación en ciudadanía como un proceso que puede ser diseñado, implementado, evaluado y mejorado con base en dicha evaluación, lo que lo llevaría a formar, no parte de una asignatura de los estudios sociales, sino un contenido independiente pero imbricado en el currículo. Además, se precisa que el modelo de los estándares, con los grupos de competencias que se proponen para su diseño e implementación sea abordado desde los primeros grados escolares:

Si estas habilidades y conocimientos se desarrollan desde la infancia, los niños y las niñas podrán ir construyendo los principios que fundamentan los derechos humanos y así los tendrán como horizonte para su acción y su reflexión. Al entender su verdadero sentido y al incorporarlos en la vida cotidiana, aprenderán, de verdad y no solo en teoría, a promoverlos, a respetarlos, a hacerlos respetar y a buscar apoyo cuando estén en riesgo. (MEN, 2003, p. 6)

En este sentido, lo que se pretende es que los derechos humanos sean un principio de acción sobre el que giraría la vida de los ciudadanos colombianos desde temprana edad y que se constituya en un saber social, producto del conocimiento que se imparte en la escuela en materia de socialización; incluso como un contenido explícito que se requiere para un proceso de formación ciudadana como señala la misma guía de estándares.

2.1.1.2 Competencias ciudadanas

En la guía se formula que las competencias son un conjunto de conocimientos, habilidades cognitivas, habilidades de orden emocional y por último competencias comunicativas. Los conocimientos son los contenidos e información específicos necesarios para la formación ciudadana.

Las habilidades emocionales, se entienden como “la identificación y respuesta constructiva ante las emociones propias y de los demás” (MEN, 2003, p. 13). Por competencias comunicativas, se entienden “aquellas habilidades necesarias para establecer un diálogo constructivo con otras personas” (MEN, 2003, p. 13). Habilidades que junto con una competencia integradora, le permitan al estudiante actuar de forma constructiva y democrática en cualquier contexto. A estas se suman el aumento constante de un desarrollo moral, que en la guía se entiende como “el avance cognitivo y emocional” que permite tomar decisiones que apunten al bien común.

Los estándares se organizan en tres grupos de competencias que son comunes a todos los grados para luego referir un estándar básico que apunta a la consecución de cada uno de los tres grupos. Estos son de: convivencia y ciudadanía; participación y responsabilidad democrática y pluralidad, identidad y de valoración de la diferencia.

De esta manera, en cada uno de los estándares se agrupan conocimientos y competencias cognitivas, emocionales, comunicativas e integradoras que van aumentando su complejidad a medida que se aumenta de grado. En ese sentido, la responsabilidad que se le asigna a la escuela es amplia, pues las competencias se encargan de constituir un marco de saberes que se pueden

ubicar tanto en el plano social objetivo, como en el plano subjetivo; es decir, los que tienen que ver con las percepciones y representaciones que se hace el sujeto de dicha realidad.

2.1.1.3 Tendencias de la educación ciudadana

Así pues, con esta referencia histórica sobre la formación ciudadana en la actualidad se han desarrollado además una serie de investigaciones sobre el diseño que debe tener una formación en ciudadanía en el marco regional y en su aplicación global. Carlos Echavarría (2008), muestra cuatro tendencias de la educación ciudadana en la actualidad. La primera es el desarrollo del «pensamiento crítico» que busca una capacidad de deliberación y de reflexión:

Se trata de un modelo de formación que busca la transformación de los entornos educativos en miras a la emancipación de los sujetos, la construcción de condiciones mínimas que garanticen la convivencia ciudadana y la constitución de un lenguaje de lo público. (p. 46).

La segunda tendencia se refiere a las Competencias Ciudadanas planteada por el Ministerio de Educación Nacional. En ésta «se enfatiza sobre el desarrollo humano integral de los sujetos, el cual incluye el desarrollo de conocimientos ciudadanos» (Echavarría, 2008, p. 46). En esta perspectiva, se incluyen varios tipos de competencias como las comunicativas, las cognitivas, las emocionales y las integradoras. Se aporta «a la construcción de la convivencia y la paz, a la promoción de la participación y la responsabilidad democrática y la promoción de la pluralidad, la identidad y la valoración de las diferencias humanas» (Echavarría, 2008, p. 46).

La tercera tendencia hace énfasis en la relación entre cultura política y educación ciudadana con base en “reconocer la importancia de los procesos de socialización en la constitución de conceptos, representaciones y prácticas ciudadanas” (Echavarría, 2008, p. 47). Se estudia la

forma en la que los individuos se articulan en los usos y formas de la sociedad. La cuarta tendencia se centra en la reflexión ético-moral, en relación con el fortalecimiento de las sociedades plurales y democráticas. Muestra como la ciudadanía es una construcción social que se aprende no sólo como un conocimiento externo, sino que tiene relación con las concepciones que se tengan sobre la vida misma, influenciadas por la cultura en la que se desenvuelve el individuo. El autor plantea consideraciones sobre por qué es necesaria la formación en ciudadanía que, dada su argumentación, son pertinentes; aunque en oportunidades parecen hechas para el contexto europeo. Sin embargo, no por esto son descartables ya que la globalización es un hecho que se hace patente diariamente y se hace necesario darle una mirada y una revisión desde el contexto colombiano.

Esta revisión aportó fundamentos para conocer cómo la formación política y la construcción de ciudadanía ha sido una preocupación de Estado, en este sentido, es pertinente para determinar cuál es la propuesta de formación política en la escuela, particularmente en el colegio en el que trabajo actualmente, y determinar cómo se construyen los valores que hacen un tipo de ciudadano en un determinado momento.

Capítulo 3

3.1 Marco contextual

El colegio Francisco Javier Matiz está ubicado en la localidad cuarta de San Cristóbal en el sur oriente de la ciudad de Bogotá D.C. La localidad se divide en 274 barrios organizados en 5 UPZ: San Blas, La Gloria, Los Libertadores, Veinte de Julio y El Sosiego. El colegio está en el barrio Córdoba, perteneciente a la UPZ Veinte de Julio. Cuenta con dos sedes y tiene una cobertura de 1600 estudiantes divididos en dos jornadas. En su gran mayoría pertenecen al estrato 2 y cuenta con un cubrimiento total de los servicios públicos domiciliarios. Las actividades económicas más recurrentes son el comercio, la industria y los servicios comunitarios y sociales. Algunas de las problemáticas ambientales que presenta están relacionadas con las condiciones del espacio público, la escasez de zonas verdes, la contaminación de las rondas de quebradas y ríos y el manejo inadecuado de las basuras.

Su Proyecto Educativo Institucional formula un horizonte institucional que da cuenta de su orientación y perspectiva sobre la formación de los estudiantes. Su *misión* se basa en el desarrollo de las humanidades con énfasis en la comunicación y los valores, así como en la autonomía, la crítica, la solidaridad, la creatividad y emprendimiento; a través de prácticas centradas en el saber-ser y el saber-hacer. Su *visión* para el año 2017 se proyecta hacia el reconocimiento como una institución humanista que soporta su calidad en los proyectos de comunicación y valores con estudiantes y egresados que se destacan por su excelencia académica; su autonomía; su capacidad crítica; su solidaridad y el fortalecimiento permanente de sus proyectos de vida.

3.1.1 Orientaciones pedagógicas en el Matiz

En el P.E.I se afirma que la institución «está fundamentada en los cuatro pilares de la educación, a saber; Aprender a conocer, Aprender a hacer, Aprender a convivir, Aprender a ser. Es decir, la tarea educativa está centrada en formar “mejores seres humanos» (PEI, 2006, P. 6). El desarrollo curricular se orienta hacia planes de estudio fundamentados con metodología, objetivos por niveles, contenidos y criterios de evaluación, se han elaborado rejillas que los estructuran e indican la intensidad horaria.

También, se ha vinculado con las políticas públicas de mejoramiento de la calidad de la educación con el componente de educación media especializada (EME) (resolución 2953 de 2011), que posteriormente cambia a educación media fortalecida (EMF). El propósito de la EMF es dar a los jóvenes la posibilidad de profundizar en un área específica del conocimiento, ampliando la intensidad horaria en 10 horas semanales. El Colegio adopta la EME con profundización en el área de Humanidades porque que ésta recoge con amplitud las expectativas de la comunidad educativa. En este caso, la preocupación por la baja expectativa de futuro de los estudiantes supone la intención de ampliar sus posibilidades para acceder a la educación superior. Además, se rescata el proceso adelantado por el proyecto pedagógico *Proyecto de Vida*, por su coincidencia con las expectativas de dicha formación.

3.1.1.1 La ciudadanía en el Matiz

El colegio Francisco Javier Matiz es una institución pequeña en comparación con otras instituciones distritales de la localidad, tanto en cobertura como en planta física. Tiene dos sedes denominadas sede A y sede B; ésta, antes de la unificación de colegios en 2002, se denominaba Escuela Suramérica. La sede B fue beneficiaria de los procesos de reforzamiento estructural y reconstrucción, por esto posee una infraestructura nueva. Posteriormente se convierte en la sede

que alberga parte de la primaria de la institución que funciona en dos jornadas en las que se opera la misma articulación.

En la sede B alberga a los estudiantes de primaria, mientras que en la A se encuentra quinto de primaria, la básica y la media. Con este panorama se puede decir que, en términos generales, la población estudiantil tiene la misma procedencia, la mayoría de estudiantes han realizado su primaria y su secundaria únicamente en el Colegio y muchos estudiantes de secundaria tienen hermanos y otros familiares que se encuentran realizando el mismo proceso, para pasar de la sede B a la sede A.

No obstante, ha existido una población estudiantil circulante que es recibida por los procesos de traslado coordinados desde la dirección de educación local. Estos son integrados en los proyectos que existen en el colegio. Uno de estos proyectos se denomina IDENTIDAD, VIDA Y SOCIEDAD que responde a una integración curricular entre las áreas de ética y educación religiosa escolar. Además de contenidos disciplinares propios de estas áreas, incluidas por la ley 115 como obligatorias, pone de manera explícita su proyección vital en el horizonte de los estudiantes, es así como surge un componente denominado PROYECTO DE VIDA.

El propósito general de esta integración y de la inclusión de un campo como el de proyecto de vida es implementar un programa curricular y pedagógico que promueva la formación con el propósito de impactar, en primera instancia, el propio proyecto de vida de cada estudiante. Éste busca brindar conocimientos disciplinares concretos, a su vez que brinda herramientas para la adquisición de habilidades para la vida. En la medida en que dinamice un alcance real y efectivo de los derechos en relación a cada individuo, redundará en el bienestar de la localidad, del distrito capital y de la sociedad colombiana en general¹.

¹ Documento marco que sustenta el proyecto de integración curricular, construcción colectiva de los docentes del

De esta manera, el proyecto empezó a cobrar vida y a orientar procesos que se iniciaron en la básica secundaria con vista a extenderlo a todos los grados. Una de las preocupaciones que dio origen al proyecto fue el bajo acceso de los estudiantes de la localidad 4 a la educación superior, en parte por baja expectativa profesional y de la que el colegio Matiz no era ajeno. De acuerdo con los datos de la alcaldía mayor aproximadamente un 5% de los jóvenes de la localidad llegaban a culminar estudios de educación superior. (Alcaldía Mayor, 2009)

Por otro lado, en lo que refiere a la ciudadanía, el proyecto aborda diferentes aspectos que deberán contribuir a su formación, teniendo en cuenta los entornos en los que circula la vida de los estudiantes del colegio Francisco Javier Matiz, de esta manera el documento marco señala que

A través del proyecto de Identidad, Vida y Sociedad se pretende fortalecer el auto reconocimiento de cada estudiante, pues se propicia la reflexión constante en relación a sus propias características, a sus condiciones de vida, a su entorno familiar, a su contexto local. Por medio de Identidad, Vida y Sociedad se procura progresivamente un ciudadano consciente de su entorno y sus particularidades, que pueda caracterizar y actuar sobre su contexto inmediato, actuando de manera autónoma, propositiva y solidaria, lo que se evidenciará en la toma de decisiones de forma asertiva, en la comunicación clara, respetuosa y segura de lo que siente, piensa y necesita. (PEI colegio Francisco Javier Matiz .p. 3)

El proyecto aborda diferentes aspectos de la formación de los seres humanos. Poniendo en el horizonte de los estudiantes la autorreflexión y la posibilidad, no sólo de identificar sus condiciones de vida, sino de actuar con respecto a ellas. Se ampara bajo premisas como que la construcción del conocimiento se da en medio de un contexto democrático en el aula, dando un

papel central al estudiante como actor de su proceso y a la participación como eje central de su formación. Reafirma que el horizonte de la escuela y la tarea del Matiz son la formación en derechos humanos y la convivencia, la dignidad y la justicia social que llevan a un ejercicio activo de la ciudadanía.

3.1.1.2 Contextualización de la población y bosquejo de la cotidianidad Maticiana

El colegio Francisco Javier Matiz cuenta con una población aproximada de 1600 estudiantes, que corresponde a estudiantes de todos los ciclos en dos jornadas y dos sedes. La mayor cantidad de estudiantes se encuentra en la sede A en la jornada de la mañana. Esta población estudiantil proviene de barrios aledaños como Santa Inés, Veinte de Julio, Suramérica, Bello Horizonte y Villa de los Alpes. Aunque no se descarta la existencia de estudiantes que proceden de barrios más lejanos, e incluso de otras localidades.

A la institución llega una población predominantemente urbana. Cuyas familias se han asentado en esta zona desde hace por lo menos una o dos generaciones, fruto de las diferentes oleadas de violencia en el país y el desplazamiento hacia la ciudad, en busca de mejores condiciones de vida. Son pocos los casos de estudiantes procedentes de zonas rurales, aunque existen casos de algunos que han llegado por desplazamiento forzado, sus casos son escasamente conocidos por la estricta reserva que se mantiene sobre ellos.

Las comunidades presentan problemáticas familiares como la violencia intrafamiliar materializado en agresiones verbales, físicas y emocionales. En el colegio se han presentado agresiones de este tipo cuando los padres corrigen o sancionan comportamientos en las que el colegio tiene que intervenir para evitarlas. Además, otro problema es el embarazo en adolescentes que impactan su vida escolar, familiar y social.

Por otro lado, las largas jornadas de trabajo de padres y madres evidencian una ausencia en los procesos escolares de los hijos, no cuentan con el tiempo suficiente para involucrarse de manera directa y continua con la formación escolar, produciendo una ruptura comunicativa entre la escuela y la familia. Es común que muchos padres, madres de familia y/o acudientes no se presenten en las reuniones convocadas para entregar los informes académicos de sus hijos o a citaciones de los profesores para tratar temas relacionados con su desempeño académico o convivencial. Salvo en casos en los que consideren urgente venir a reclamar por situaciones que afectan la integridad de sus hijos.

En cuanto a la planta física del colegio Francisco Javier Matiz, sede A, que es donde se centró el trabajo de campo, se puede decir tiene más de 25 años de antigüedad, que no ha sido intervenida, salvo para modificaciones que no representan grandes cambios estructurales. Cuenta con 18 aulas, y los servicios necesarios para su funcionamiento, aunque todo en pequeña escala, incluyendo un espacio conocido como el aula múltiple, que también funciona como salón para la clase de danza, el colegio es pequeño y su estructura responde a la inclinación del terreno en el que está construido. Tiene dos accesos, uno por donde se produce el ingreso de los estudiantes y que se considera la puerta principal, que se encuentra en el costado suroriental y un acceso por el costado sur occidental por el cual ingresan los docentes.

El colegio cuenta con un patio que se divide en tres secciones visibles, una de ellas es la cancha deportiva, que en la hora del descanso está completamente atestada de jugadores de fútbol sala, de todas las edades, en la que circulan por lo menos 5 balones de manera simultánea para igual número de juegos en equipos de no menos cuatro jugadores. Y en donde se vive un descanso que presenta tensiones entre los jugadores y entre los jugadores y los demás estudiantes que circulan por el patio. Por golpes con el balón, golpes entre sí, choques entre jugadores que

corren de un lado al otro de la cancha. Pueden terminar en agresiones fugaces a las que los docentes dan respuesta inmediata, evitándolas en el momento pero de las que se pierde el control cuando la jornada escolar acaba y que se convierten en peleas que se resuelven fuera del colegio.

Respecto a la cotidianidad escolar, esta se configura en los diferentes espacios del colegio, en el aula, los pasillos o el patio y se construye en la interrelación entre los diferentes actores de la comunidad, sin embargo me enfoco en los estudiantes. La regulación de la convivencia en un espacio reducido como el del Matiz, frente al volumen de estudiantes se torna compleja, se presentan constantes agresiones verbales y físicas. En cuanto a las agresiones verbales son comunes palabras como “pirobo” “gonorraa” “ñero” “socio” o “lámpara” entre otras y que son utilizadas para diferentes finalidades y que adquieren connotaciones que van de acuerdo con una situación particular, ya sea un reclamo, una situación de camaradería o simplemente para referirse a alguien, pero que puede desembocar en una agresión física, dependiendo del momento y la persona. De esta manera el lenguaje se constituye como un aspecto de diferenciación y posición en el contexto escolar, es el reconocimiento de diferentes formas de ser o el reconocimiento de pertenecer a una cultura, referida también a aspectos estéticos en el porte del uniforme, en el porte de accesorios supuestamente no permitidos, el corte de cabello, el peinado, la postura corporal y que configuran las prácticas de cada estudiante, respecto a sus pares, respecto a los docentes y la institucionalidad que estos representan.

En referencia a aspectos como el uniforme, este se ha constituido en una forma de identificación colectiva escolar, sin embargo, el uso del uniforme puede ser una forma de identidad individual. Ya que la forma en la que es arreglado o modificado constituye una característica del estudiante del colegio Francisco Javier Matiz, la pretensión de homogenización del uniforme es subvertida y se visibiliza en la variedad de alteraciones que hacen los estudiantes

de su presentación, es una personalización del uniforme. Lo que genera tensiones con lo institucional, pero que al mismo tiempo se normaliza pese a la insistencia que hacen los docentes de un porte decoroso del uniforme. Según las indicaciones del manual de convivencia. Este es un esbozo de la cotidianidad del colegio Francisco Javier Matiz, y que muestra como la escuela es un espacio de tensiones permanentes entre sus integrantes.

Capítulo 4

4.1 Referentes teóricos

En Colombia, la educación está establecida como un derecho, como un servicio público y como una obligación, cuya responsabilidad recae en la escuela, el Estado y la familia. Esta formulación se encuentra en el artículo 67 de la Constitución y se puntualiza en la ley 115 de 1994, en la que se establecen tres ámbitos educativos fundamentales: el «formal», que corresponde a la escuela institucionalizada; la «educación no formal» y la «educación informal». Se hace referencia sobre estos para señalar que los saberes y las prácticas sobre ciudadanía no se limitan al currículo en la escuela, y pueden ser abordados desde perspectivas no formales e informales. Asimismo, el Estado considera estos ámbitos constituyen un factor esencial para la educación de las personas.

Se entiende por educación «no formal» la educación complementaria no sujeta a los niveles y grados obligatorios de la educación formal. A partir del año 2006 se le llamó «educación para el trabajo y el desarrollo humano». Paralelamente, en el artículo 43 de la Ley General se define a la «educación informal» como «todo conocimiento libre y espontáneamente adquirido, proveniente de personas, entidades, medios masivos de comunicación, medios impresos, tradiciones, costumbres, comportamientos sociales y otros no estructurados». El trabajo de investigación se ocupa de estos puntos fundamentales, con base en elementos específicos para su análisis.

4.1.1 Ciudadanía, debates y perspectivas

El concepto de ciudadanía responde a las tradiciones políticas del Estado que es de donde adquiere su sentido y, como concepto histórico, se inscribe en diferentes ámbitos, lo que hace complejo que se halle una definición universal; sin embargo, se parte de la consideración de que al hablar de ciudadanía, ésta se enmarca en la democracia y en Estados democráticos. En

segundo término se advierte que se refiere a lo que hacen las personas para materializar la democracia en las diferentes dimensiones del ser humano, desde lo individual a lo cultural. Se hace referencia a la ciudadanía como “un conjunto de prácticas y usos que otorga la cualidad de componentes activos a los individuos en su comunidad de referencia” (Moreno, 2003, p. 1).

Igualmente, el concepto de ciudadanía tiene un soporte histórico que lo amplía a esferas de sociales, políticas y culturales, en este sentido las referencias históricas son múltiples, Cubides (1998), Parada (2009), Horrach (2009). Haciendo un recorrido sobre algunas concepciones de ciudadanía en la historia, a partir de la antigüedad clásica en occidente. Exponen aspectos de la ciudadanía, desde la excluyente de la Grecia antigua, la importancia poco significativa del concepto en la Edad Media, hasta el resurgimiento en la modernidad y el valor del ciudadano como actor político con la aparición el Estado-Nación, específicamente con la Revolución Francesa y la independencia de Estados Unidos (Parada, 2009).

Se destaca la relación que en un momento se estableció entre los individuos y el Estado, la teoría de la ciudadanía pasiva y sociedad civil y las que pretenden un cosmopolitismo. De igual importancia, señala que los teóricos liberales afirmaban la necesidad de fortalecer la educación para que el individuo se reconociera a sí mismo como ciudadano, libre e igual a los demás, responsable y autónomo, lo que se convirtió en base de la democracia liberal.

En la actualidad este concepto no tiene las mismas implicaciones por el efecto de la «mundialización», la tecnología, la circulación de capitales. La pluralidad cultural hace que las fronteras del Estado se vayan transformando, además por los desplazamientos masivos de población por causa de la violencia, se pone en cuestión y en revisión el concepto, ya que éste se desliga del territorio, de los símbolos y de lo que tradicionalmente lo identifica. El ciudadano no genera ya unos vínculos integrales con el Estado sino con su comunidad. (Parada, 2009). El

concepto responde ahora a una sociedad civil universalizante, que acepta las diferencias entre lo público y lo privado, con base en una nueva participación política (Parada, 2009). A continuación se revisan los modelos de ciudadanía que parten de los cambios culturales que produjeron la modernidad.

4.1.2 Modelo de ciudadanía liberal

T. H. Marshall establece que en la Modernidad hay una relación individuo-Estado en la que el primero adquiere unos derechos civiles (siglo XVIII), unos derechos políticos (siglo XIX) y unos derechos sociales y económicos (siglo XX) (Horrach, 2009). Desde la perspectiva liberal se promueven los siguientes principios: una libertad entendida en la voluntad del individuo y sin la intervención del Estado. El uso instrumental de la moral, a partir de la división lo público y lo privado. El bien individual sobre el bien general, en el que el Estado se convierte en instrumento. En síntesis, el eje fundamental de este modelo “son los derechos individuales y sus inherentes proyectos subjetivos” (Horrach, 2009, p. 14). Al tiempo que aparece una individualización política: “sólo el individuo es el que puede defender sus intereses, nadie más puede hacerlo incluido (o sobre todo) el Estado” (Horrach, 2009, p. 15). Se promueve una concepción política instrumental a través de un modelo democrático representacional y no se toma parte en las decisiones de carácter público.

4.1.3 Ciudadanía Republicana

En este modelo la ciudadanía se fundamenta en la fidelidad a la nación, entendida como un conjunto de especificidades sobre el deseo de ser nación: El Estado maneja lo público y el individuo puede alcanzar sus fines sin perjudicar a los de la comunidad. Hay una consideración positiva de la participación en la política, los valores propios y la deliberación. Se considera que la igualdad es anterior a la libertad, “En ocasiones, hace más hincapié en la igualdad que en la

libertad, porque se considera que la primera es requisito indispensable para la segunda, y no a la inversa” (Horrach, 2009, p.15). El modelo debe servir para equilibrar el sistema político e incentivar la discusión pública y la ciudadanía públicamente activa.

En este sentido, el ciudadano requiere una educación que lo instruya en los deberes cívicos y políticos, así como en la exigencia responsable de sus derechos. Esta educación se relaciona con la dinámica religiosa pero modifica sus relatos: se resalta la nación, la escuela se convierte en un instrumento de la república que contribuye a la generación de una conciencia nacional, en relación con la ciudadanía y el territorio. “El Estado atribuye un status a sus nacionales con el fin de generar un vínculo de pertenencia; en ella se plantea a su vez, un vínculo de exclusión política, habida cuenta que los derechos no son iguales o plenos para nacionales y extranjeros” (Parada, 2009, p. 104).

En este sentido, el Estado afianza la pertenencia de sus habitantes a la nación bajo el otorgamiento de un estatus político y jurídico en, por ejemplo, la renuncia de un ciudadano a su nacionalidad. No obstante, la nacionalidad se arraiga en el territorio. En la práctica, a pesar de su naturaleza primaria, la nación está relacionada con las «comunidades» y con sus formas de organización particulares, con base en un tipo de pertenencia y de identidad.

4.1.4 Ciudadanía comunitarista

En este modelo de ciudadanía se da prioridad a los intereses de la comunidad sobre las del individuo. En este sentido “La ciudadanía, entonces, no es la adquisición de un estatus, sino una práctica comprometida en lo público, y en la formación de virtudes correspondientes; la comunidad sería la fuente de valores, deberes y virtudes” (Cubides, 1997, p. 42). Contrasta con la perspectiva liberal en la que la participación política es una preocupación del ciudadano en la medida en que afecta sus fines individuales y el Estado posee un carácter instrumental y

regulatorio de las relaciones que se dan en el ámbito de lo público. En el comunitarismo la identidad colectiva está sobre la individual y el papel del “Estado no puede ser en este caso neutral (como es la finalidad del caso liberal), sino que debe intervenir en defensa del bien común” (Horrach, 2009, p. 16). Igualmente, se promueve una participación política al servicio del interés colectivo. En este modelo el ciudadano reconoce su origen, sus creencias y costumbres.

4.1.5 Ciudadanía cultural/ ciudadanía Juvenil

La ciudadanía ha sido vista desde la perspectiva occidental y no abarca íntegramente la realidad contemporánea (Muñoz, G & Muñoz, D. 2008). Así pues: ¿cómo se articulan dichos conceptos con la realidad colombiana, más allá de la formalidad legal y de un marco jurídico de pertenencia e identificación nacional?, ¿cómo se relaciona el ciudadano colombiano con lo político, más allá de la circunstancia electoral o el estatus jurídico? Para los autores, el concepto de ciudadanía en los discursos clásicos es un «muerto» que aún no se da cuenta que ésta es su realidad y que:

La ciudadanía es un concepto que, visto sólo desde los referentes clásicos de los discursos políticos del liberalismo, el conservatismo, el comunitarismo, entre otros, no permite comprender realidades contemporáneas del ejercicio y la significación de ser ciudadano, por ejemplo, las formas y significaciones juveniles de la ciudadanía.(p. 224).

En este sentido es válido preguntar ¿cuál es la forma de abordar la categoría de ciudadanía? ¿En qué saberes y en qué prácticas de ciudadanía hay que formar a las nuevas generaciones de colombianos? En el contexto colombiano éste es un tema de gran complejidad, debido a que el Estado, se halla en un estado de violencia y violabilidad de los derechos humanos, y en consecuencia en una debilidad que no da suficientes posibilidades a sus ciudadanos (Zuleta, 2001).

En este panorama de violencia naturalizada, de corrupción y de moral confusa los jóvenes no se vinculan con las instituciones políticas de carácter administrativo. Herrera, M., C. Infante, R., Pinilla, A., Díaz, C. (2005) señalan que los jóvenes no encuentran en los escenarios políticos tradicionales una posibilidad de expresarse como sujetos políticos (Herrera et al, 2005, p. 236), y sus intereses se afianzan por fuera de estos círculos. En este sentido, se constituyen como sujetos políticos a través de nuevos canales de expresión y afirman que “los medios de comunicación, la industria del consumo y las nuevas tecnologías, les disputan a las instituciones tradicionales (...) el papel protagónico en los procesos de socialización política” (Herrera et al, 2005, p. 236).

Los jóvenes trasladan el medio político hacia otras manifestaciones, específicamente culturales y evidencian que la escuela se ha quedado congelada y que en materia de la formación de ciudadanía no es el referente principal que fue en épocas anteriores. Los estudiantes identifican y buscan otras dinámicas, por medio de la cultura que pone en juego en su cotidianidad escolar, en contraste con el marco normativo de la sociedad, que aunque no los desconoce, desconfía de ellos.

A la escuela corresponde la tarea de educar; sin embargo, qué significa educar. Se encuentra un contraste entre lo que significa educación y lo que significa formación, en este sentido Armando Zambrano (2007) marca una distinción entre los dos conceptos, pero señala su estrecha relación “desde el momento mismo en que nos confrontamos con la tarea de educar estamos poniendo las bases de la formación. Educar es transmitir unos valores y unos principios esenciales para una vida virtuosa.” (Zambrano, 2007, p. 32).

Siguiendo a Zambrano se puede afirmar que la educación comporta diferentes aspectos que la constituyen, “la educación se define por la noción de hombre y los valores que la sustentan; es el punto de partida y de llegada de la actividad humana.” (Zambrano, 2007, p. 40). Asignándole un

significativo valor a la educación como actividad humana fundamental, se afirma que “No existe sociedad alguna cuyo espacio común no delimite los medios y las prácticas como la transmisión y la apropiación del saber; tampoco las hay sin un proyecto humano.” (Zambrano, 2007, p. 40). En este plano, se dota a la educación de un sentido amplio y la instala en todos los ámbitos de la vida del ser humano; se puede decir que se educa para la vida, pero dentro de unos límites sociales, políticos, culturales y de todo orden que requerirán de un acumulado de saberes para poder funcionar dentro de unas prácticas sociales que responden a un tiempo y a un espacio. Saberes y prácticas que se construyen y reconstruyen continuamente.

El autor observa la especificidad de educar respecto a formar y en lo que respecta a la educación son varias las razones en las que funda la distinción. Entre ellas señala que por medio de la educación se mantiene el vínculo entre generaciones, es el medio para hacerse parte de la sociedad en la que se ha nacido, refiere los valores de la cultura, promueve una moral y el modo de enseñarla y aprenderla (Zambrano, 2007). En la distinción que se lleva a cabo entre educación y formación y las precisiones que indica el mismo autor, establece que la educación, como discurso, anticipa un fin y la práctica de los saberes necesarios para alcanzar dichos fines. Introduce la educación como una práctica y la forma de alcanzar los conocimientos sociales necesarios para ser acogido en una sociedad. Advierte por esta misma vía el carácter histórico de la educación y su origen mismo, ya que en formas de organización social anteriores a la sociedad moderna, la educación o las prácticas educativas proceden de la costumbre y la tradición, mientras que en la sociedad moderna dichas prácticas surgen de modelos artificiales creados para la reproducción de dicho modelo, de esta manera dice que:

El acto de educar presupone una práctica que se aprende por la experiencia del vivir. La práctica reúne en su seno diversos fines, donde el más importante consiste en ayudarle al

niño a sobrepasar el instinto. Se trata, por tanto, de servirse de los saberes históricos de la sociedad humana, sus medios más sofisticados para que el recién nacido vaya apropiándose, paulatinamente y con calma que exige el tiempo de su educación. (Zambrano, 2007, p. 43).

Entendiendo el acto de educar como el de la inmediatez, en el que se enseñan los valores y las costumbres, cuando se le enseñan al sujeto de la práctica educativa cómo comportarse dentro de las lógicas sociales, así cabría señalar, siguiendo a Zambrano (2007) que:

La educación ve en la experiencia humana su más claro objetivo: ella busca dotar al niño de las herramientas para que él pueda valerse por sus propios medios; prepara su partida para que él pueda emprender con seguridad su propio camino. La naturaleza humana es objeto de transformación y por cuanto es así, se constituye junto con la razón, la libertad y la práctica en una de las principales finalidades de la educación. (p. 51).

La educación soporta, tomando a Zambrano, tres dimensiones que refieren a diferentes aspectos presentes en el ser humano y posibles de desarrollar en el proceso educativo, que lo lleven a una formación. En primer lugar una dimensión espiritual, entendida como la forma en la que el individuo por medio aprendizajes se relacione con el mundo y se posicione en este, “toda experiencia de aprendizaje es espiritual porque transforma al sujeto” (Zambrano, 2007, p. 57).

Luego una dimensión política “se refiere a las practicas del decir y del actuar en el mundo. Lo que aprendemos y nos es enseñado nos lleva a adoptar una posición en éste.” (Zambrano, 2007, p. 57). De esta manera se conferirá a los sujetos saberes para actuar y hacer parte de su comunidad, afirmando que “el aprendizaje más importante que debe promover una verdadera educación es el respeto por el otro. Respetar al otro es respetarnos a nosotros mismos.”

(Zambrano, 2007, p. 57). Esta es una de las dimensiones que interesa a este trabajo, dado que la ciudadanía puede aprenderse desde distintos constructos teóricos que tienen estrecha relación con la forma en la que se entiende la sociedad y los fines para los que se educa en ella, ya sea para mantener sus instituciones, respeto de sus normas como algo externo al ser humano, valores y demás o para ejercer en el sujeto la posibilidad de lo que Zambrano (2007) llama *Buen vivir*. Y con respecto a ello afirma:

La política promueve el saber del poder. La manera como el sujeto político asume la “vocería” de unas prácticas de organización, orientación y transformación del pacto social; las prácticas comunes en prácticas sofisticadas se vuelven objeto de la política. La comunidad se define más por el conjunto de saberes socialmente orientados y menos por la espontaneidad del vivir. A ella se impone las reglas de civilidad, el orden normativo que las sustentan. Los rituales y formas de organización espontáneas tienden a desaparecer y en su lugar se impone unas prácticas de saber público. Esto último es el fundamento del “saber vivir” en sociedad, lo cual se aprende bien sea por la manera como el adulto le informa al más joven, bien sea por las prácticas cotidianas de los otros. (p.70).

En este sentido, las experiencias cotidianas junto con escenarios escolares constituyen procesos de socialización, en relación con los saberes necesarios para dicha socialización, así como los medios y los mecanismos para llevarlos a los sujetos en proceso de formación, que no necesariamente son siempre los más jóvenes. La formación ciudadana es el fruto de un proceso en el que interviene la educación formal, la escuela, así como todo aquello que esta fuera de ella pero que puede ser, también, fruto de saberes y prácticas ya incorporadas en un saber público. Podría entenderse a la democracia como una institución, la ciudadanía como una norma social,

los saberes que hay que tener como los medios a través de los que se vive una ciudadanía democrática y la escuela como uno de los mecanismos de institucionalización.

En la perspectiva de Miquel Martínez (2011) la formación de ciudadanos entiende que la educación para la ciudadanía concierne a todas las generaciones de seres humanos pues ya que una de las dimensiones de la ciudadanía es la convivencia; y en este sentido, todos compartimos el mundo, tanto jóvenes como adultos; igualmente, todos los contextos de formación contribuyen a la construcción de ciudadanía y deberían orientarse por principios de justicia y equidad, y entender estos como apreciables por la juventud, por los medios de comunicación. Por otro lado la construcción de identidades se da en los tejidos sociales y en la ampliación que han tenido con el desarrollo tecnológico, en esta construcción influyen todos los escenarios de la vida social, desde la familia hasta medios de comunicación, que transmiten una forma de relacionarse con el mundo y de asumirlo; la educación para la ciudadanía no debe limitarse al currículo en la escuela, debe abordarse desde perspectivas no formales e informales; Martínez (2011) afirma que:

En el caso de la educación para la ciudadanía, el aprendizaje que fijaremos no será tanto el relativo a la adquisición del conocimiento (...) sino el derivado de la participación en los contextos y prácticas de convivencia, vida y aprendizaje, ya sea en la escuela, en la familia o fuera de ellas. (Martínez, 2011, p. 69).

Se saca a la educación para la ciudadanía de la formalidad y la legalidad y la lleva al plano de la cotidianidad en el que se vive, es allí donde se da la vida los individuos, en donde se presentan una buena parte de sus problemas y en los que debe tener la capacidad para tomar decisiones, buscar soluciones y hacer uso de sus competencias ciudadanas, y humanas para resolver sus conflictos.

4.2 Saberes y prácticas

La constitución colombiana de 1991, en su artículo 67 establece la educación como un servicio público, igualmente establece que la educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia. Esta fundamentación establece el tipo de persona que deberá ser el colombiano, manifiesta qué tipo de ciudadano se pretende formar en el sistema escolar. Dicho artículo es complemento del artículo 41, que estableció que el estudio de la constitución y la instrucción cívica serán obligatorios en las instituciones educativas del país, así como la orientación de fomentar prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación ciudadana. Luego, estas formulaciones con carácter de obligación serán perfeccionadas en la ley general de educación.

En seis de los trece fines de la educación en Colombia se establecieron los propósitos de la formación cívica de los que se podrían establecer qué saberes y qué prácticas debería tener el colombiano en formación ciudadana. A saber, La formación en el respeto a la vida y demás derechos humanos, la paz, los principios democráticos de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como el ejercicio de la tolerancia y de la libertad. La formación en prácticas de participación en las decisiones que afectan la vida. *La formación en el respeto a la autoridad legítima y a la ley; a la cultura nacional, a la historia colombiana y a los símbolos patrios.* El estudio y la comprensión crítica de la cultura y de la diversidad étnica y cultural del país, como fundamento de la unidad nacional y su identidad. Por último la creación y fomento de la soberanía nacional, para la práctica de la solidaridad y la integración en el mundo. (Ley 115).

La anterior referencia a la constitución y la ley sirve de base para establecer en términos concretos qué saberes son los que serán aprendidos por los colombianos en el sistema educativo desde edades tempranas y junto con los demás fines no mencionados, la forma en la que los

sujetos empezarán a construir sus representaciones del mundo, fundados en un sistema democrático, construyendo en ellos una forma de ver la realidad, hecha desde la escuela, viendo a esta como agente de socialización, pretendiendo que dichos saberes se conviertan en una forma de conocimiento social, en el que todos los colombianos somos introducidos.

De esta manera, cobra sentido la intención de establecer qué es un saber y cómo este deviene en una práctica, dentro de una lógica de construcción de los sujetos respecto a una organización social como la colombiana, con un ordenamiento jurídico que organiza el sistema escolar, que establece qué es a lo que apunta lo que deben ser dichos sujetos y a lo que deberán saber que les permita el ejercicio de las prácticas que se pretenden formar en el colombiano.

Un primer acercamiento a la noción de saber es la que establece Armando Zambrano (2007) quien afirma dice que:

El saber es un concepto bastante polisémico, histórico y socialmente difuso. Su primer registro tiene que ver, en nuestra lengua, con el conocer. Se dice que alguien sabe mucho porque conoce de una o varias materias. El saber configura los espacios de poder. La ciencia es uno de ellos. (Zambrano, 2008, p. 72).

Llevando el saber a una construcción histórica que se relaciona con el lenguaje y con el conocer sobre algo, dándole además la connotación de poder, y llevándolo al ámbito de la ciencia, saberes que son distribuidos por la escuela. Estableciéndose una relación estrecha entre saberes, aprendizaje y educación, afirma que:

La educación es un saber de la vida y corresponde a los modos, prácticas y fines de tal saber. Las prácticas reflejan los modos de actuar del ser humano, las relaciones que se establecen en el espacio social y las formas de exponerse a tales prácticas. En consecuencia, la educación como saber es el proceso por el cual unas prácticas, unos

modos y unos fines cambian según el argumento político, la práctica religiosa y el poder de la ciencia. (Zambrano, 2008, p. 73).

Así es como se empieza a observar que los sujetos tienen una forma de vincularse con los saberes y conocimientos sociales que se construyen en procesos de socialización escolar, esta es la razón por la que se empieza este apartado con el ordenamiento jurídico en materia de educación ya que con base en ella es que se empiezan a construir las representaciones de los sujetos de un ordenamiento social y cultural, ya que dichos saberes también pretenden constituir una forma de ser y de existir, que se orientan hacia una idea de lo que es el bien y lo bueno para los individuos y la organización social.

Qué saberes son los que se han estructurado en los estudiantes, en torno a la ciudadanía y aquellas prácticas que se derivan o deberían derivarse de dichos saberes, cómo se han constituido tales saberes y tales prácticas, son las preguntas que se intentan contestar con los estudiantes del colegio Francisco Javier Matiz. En concordancia con ello, no se desconoce que la familia es el espacio de socialización primaria, pero se observará a la escuela como el espacio de socialización secundaria en la que se da un proceso de construcción de saberes sociales. Los saberes constituyen el fundamento de las prácticas que se dan en los contextos sociales y culturales y que se vinculan con la ciudadanía como un proceso de formación que parte de la escuela y que se incorpora en los individuos, que los construyen y los preparan para hacer parte de las dinámicas sociales y políticas.

Para el trabajo se toma la escuela como una fuente de los saberes propios de la ciudadanía que establece un vínculo entre el ordenamiento social y que proceden de una fuente legal e ideal. Después de un proceso pedagógico, se forman y se instala en los estudiantes un cúmulo de saberes escolares cuyo propósito es producir un tipo de ser humano en una franja de conductas

esperadas, que contribuyan de manera positiva a ese ordenamiento; pero que en cierta manera desconocen la individualidad del sujeto y la relación que éste establece con esos saberes, que de otra parte construyen una posible realidad.

Qué saben los estudiantes del Matiz sobre ciudadanía, cómo exteriorizan esos saberes y cómo se convierten en prácticas, es indagar por la relación que hacen con los saberes que son impartidos en la escuela y materializados en la acción de su la cotidianidad escolar, cómo viven la ciudadanía, y preguntarse acerca de su auto reconocimiento en esos saberes y esas prácticas diarias, que posiblemente no entiendan como prácticas de ciudadanía que dan cuenta de unos saberes incorporados, formadores, pero al mismo tiempo transformadores.

Respecto al concepto de prácticas se puede decir que “se refiere al conjunto de actividades socialmente instauradas que dan cuenta de un modo y unas formas de hacer, la práctica es la memoria del sujeto”. (Zambrano, 2007, p 187).

Lo anterior puede relacionarse con el concepto de *habitus* (Bourdieu, 2007), del que se puede extraer que las prácticas sociales no son espontáneas sino que proceden de matrices sociales que les transmite a los sujetos un tipo específico de valores, comportamientos y demás elementos que les permitirá operar socialmente; según Bourdieu los *habitus* son:

Sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones que pueden ser objetivamente adaptadas a su meta sin suponer el propósito consiente de ciertos fines ni el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente “reguladas” y “regulares” sin ser para nada el producto de la obediencia a determinadas

reglas, y, por todo ello, colectivamente orquestadas sin ser el producto de la acción de un director de orquesta. (Bourdieu, 2007, p. 86).

Los habitus pueden transferirse por medio de lo que podríamos mencionar *el arbitrio cultural*, que se refiere a la forma en la que se inculca en los sujetos las formas de una cultura y por cultura, se entiende “un conjunto de sistemas de hábitos, de modos de vivir y de ser, de esquemas de apreciación y de acción que se consideran legítimos en una formación social determinada” (Gil, 1997, p. 214). Dicho arbitrio tiene lugar en la acción pedagógica que “inculca una forma cultural y una ideología que preserva y reproduce las relaciones de fuerza entre la clases sociales” (Gil, 1997, p. 214). Luego el habitus se referiría a la incorporación del arbitrio cultural. De esta manera:

Por la mediación del habitus la práctica no será más que el reflejo de las condiciones de existencia del agente. Dada la identidad de condiciones de existencia para ciertos grupos, se producirán sistemas de disposiciones semejantes, de manera que se irá logrando una cierta homogeneidad de los habitus de la que surgirá a su vez cierta armonización objetiva de las prácticas y obras propias. Poco a poco se les dotará a estas últimas de regularidad y de objetividad, las cuales definirán su racionalidad específica y harán que sean vividas como evidentes. Las disposiciones objetivamente orientadas trascenderán las intenciones subjetivas y los proyectos consientes. (Gil, 1997, p. 215).

El habitus es una condición intrínseca de las competencias sociales (Gómez, 2006) y por esta vía establece que la forma en la que nos relacionamos con el mundo social, e incluso con nosotros mismos, depende de cómo las estructuras sociales se instalen, o en sus términos, se asignen en cada sujeto, no solo en las mentes, sino también en sus cuerpos. “es decir de la forma como, desde la educación e inculcación social, desarrollamos habitus individuales que nos

permitirán producir comportamientos sociales” (Gómez, 2006, p. 180). En apoyo a esto Bourdieu afirma que “El habitus no es otra cosa que esa ley inmanente, *lex insista*, inscrita en el cuerpo por las historias idénticas, que es la condición no solo de la concertación de las prácticas sino también de las prácticas de concertación”. (Bourdieu, 2007, p. 96).

Otros conceptos imbricados con el habitus, son el de campo y el de capital simbólico, con respecto al campo dice Bourdieu en “términos analíticos, un campo puede ser definido como una red o una configuración de relaciones objetivas entre posiciones. Estas posiciones están objetivamente definidas, en su existencia y en las determinaciones que imponen sobre sus ocupantes, agentes o instituciones” (Bourdieu, P. & Wacquant, L, 2005, p. 150).

La escuela es un tránsito de la mayoría de los sujetos que se lleva a cabo de manera arbitraria. Mientras que la familia se da como algo inherente, nadie escoge a la familia en la que nace, ni las condiciones sociales de esa familia, igualmente la institución religiosa, en el caso de las disposiciones de la familia hacia los asuntos espirituales de la religión, hacen parte de la herencia cultural.

Hay una relación entre el saber y el aprender, se sabe cuándo se aprende, y se sabe hacer cuando se pone en práctica ese saber, aquí, en esta relación esta la práctica, podría decirse que la práctica es el saber hacer que se ejecuta en los actos de la vida, ya sea la vida cotidiana o la vida profesional que se convierte en la vida cotidiana de ese campo de saber. Campo en el sentido en el que lo aborda Pierre Bourdieu, “como esferas de la vida social donde se configuran relaciones objetivas dadas por la posesión de diferentes especies de poder (que Bourdieu llama capitales: culturales, políticos, etc.)”. (Gómez, 2006, p. 180).

Los saberes y las prácticas involucran todos aquellos conocimientos, rituales, creencias, costumbres propios de la escuela, desde lo institucional y lo no institucional. Una de estas

prácticas tiene que ver con el «quehacer docente», es decir, con las prácticas de enseñanza. Sus aspectos más importantes son el «grado» en el que enseña, la «población» a la que enseña, la «infraestructura», los recursos con los que se cuenta, y los aspectos externos a la práctica en el aula. El interés de este trabajo se centra en las prácticas de ciudadanía con respecto a estos aspectos.

4.3 Cultura política

4.3.1 Acercamientos a la cultura política

En materia de *cultura política*, Herrera, M., C. Infante, R., Pinilla, A., Díaz, C. (2005) realizan un análisis sobre las perspectivas teóricas, metodológicas, disciplinares e históricas de dicho concepto, que se fue haciendo más complejo en la medida que se iban desarrollando acercamientos desde diferentes focos. En este sentido, y partiendo desde su origen y propósito debe señalarse que la cultura política es un concepto que involucra a la cultura y a la política. Además, que la cultura política fue concebida desde la ciencia política como una categoría estratégica para el análisis del funcionamiento de las democracias occidentales con el propósito de legitimar el sistema democrático dentro la organización hegemónica de las naciones occidentales, en el periodo de posguerra después de la mitad de siglo XX. (Herrera et al, 2005, p. 16).

Igualmente Herrera señala que en la década de 1970 el concepto se vinculó con la cultura cívica y que se recibió el mismo valor que el de cultura democrática. Los estudios de Gabriel Almod establecían el vínculo entre las dos que aseguran y fortalecen la democracia de las sociedades actuales. En sus estudios se consideraron aspectos de diferente naturaleza para conocer la percepción de los individuos acerca de la organización estatal, con base en tres dimensiones relacionadas con la democracia, a saber: una cognitiva, que se refiere a lo que saben

los sujetos sobre el sistema democrático y su funcionamiento; afectiva, grado de rechazo o aceptación del sistema; y evaluativa, que se refiere la valoración de la efectividad del sistema. Con una predominancia de métodos cuantitativos para dar cuenta de esa cultura cívica.

Posteriormente, las investigaciones adquieren un interés por los procesos de socialización política, que abordan aspectos sobre la relación entre política y cultura, con base en metodologías no cuantitativas. (Herrera et al, 2005, p. 20) tiene en cuenta en su compilación sobre el desarrollo de la cultura política a autores como Harry Eckstein, con su tesis de la socialización acumulativa en la que los cambios culturales que se dan los entre procesos de socialización primaria y secundaria determinan un tipo de cultura política (Herrera et al, 2005, p. 20). Otras perspectivas son las planteadas por Ronald Inglehart, quien toma distancia de la teoría de la acción racional de Wildavsky, para señalar que los comportamientos de las personas en relación con el sistema político van más allá de cálculos racionales vinculados a sus intereses. Estipulando que los análisis de lo político a través un foco cultural permitirían ir más allá de la simple medición de percepciones o de cálculos de relación con el sistema e irán a mostrar, en términos generales, pero no por ello simples, un reflejo de la experiencia de los sujetos. Se suma a sus aportes el hecho de reconocer que en las sociedades actuales han emergido, o se han visibilizado en el panorama de la cultura política actores sociales como los jóvenes “señalando la importancia de elaborar hipótesis en torno a la constitución de subculturas políticas específicas” (Herrera et al, 2005, p. 20).

Esto coincide con los planteamientos de Martín Barbero acerca de que los jóvenes están en un distanciamiento de los patrones sociales y generan con ello una cultura de contracultura política y afirma que esta última apunta “a la experiencia de desborde y desubicación que tanto el discurso como la acción política atraviesan entre los jóvenes. La política se sale de sus discursos

y escenarios formales para reencontrarse en los de la cultura” (Martín-Barbero, 1998, p. 35) en este sentido se presenta un rechazo a lo hegemónico y sus mandatos, podría decirse que se habla de un proceso creativo de su subjetividad.

Otros aportes son los de Pierre Bourdieu que a través de la sociología cultural entiende la política como un campo con delimitación y autonomía de otras esferas sociales (Herrera et al, 2005, p. 23) Bourdieu introduce el concepto de *habitus* para analizar los conflictos sociales, con base en una serie de *capitales y la apropiación que hacen los sujetos de ellos*. Entre estos resalta la importancia del capital político, como capital simbólico, que hace parte de los capitales culturales que constituyen los sujetos y que les permiten entrar en disputa con mayor o menor ventaja en los campos sociales en los que se desenvuelven y que dan cuenta de las tensiones sociales.

El concepto de cultura política ha sido de interés y estudiando en el contexto latinoamericano, encontrándose coincidencias entre planteamientos que diversos autores que destacan a la cultura política como un proceso histórico, que no solo involucra aspectos de índole política, sino que también, tiene en cuenta múltiples aspectos de índole social que contribuyen a la configuración de la una cultura política específica para un contexto, lo que lleva a la idea de que la cultura política no sea un concepto único y universal al que se ajusten las dinámicas sociales que la configuran. En este sentido se encuentran autores como Fabio López de la Roche (1993), para quien la cultura política incluye entre otros, elementos como:

Interacciones entre distintos actores políticos y sociales (partidos políticos, gremios económicos, movimientos sociales, militares, intelectuales, hombres de Estado, etc.), instituciones y escenarios sociales como la iglesia, la prensa y los medios de comunicación, los centros de investigación y las instituciones productoras de saberes

especializados, la educación, la familia y la vida cotidiana, y las ideologías y concepciones filosóficas orientadoras en distintos momentos del desarrollo económico, político y social de una sociedad determinada (López De La Roche, 1993, p 95).

En este sentido son de destacar las conclusiones de Martha Herrera (2005) respecto a la cultura política como un concepto histórico, luego como un concepto relacional que pone en tensión los intereses de los grupos sociales que evidencian sus posiciones en el escenario de lucha que es lo social que presentan lo político; igualmente como una construcción social que se transforma en el tiempo, que es dinámica y caracteriza un una sociedad y las relaciones que se construyen en ella en el mundo de la vida cotidiana, que tienden a legitimarse con base en una estructura hegemónica que encauza los saberes y las prácticas sociales.

En relación con la escuela, esta se configura como un escenario de circulación de saberes y constituye también un escenario de prácticas sociales, que conforman un tipo de sujeto, en la que se encuentran presentes los elementos constitutivos de un tipo de ciudadano. Igualmente la escuela se constituye como uno de los escenarios sociales por excelencia que contribuye a la formación de los seres humanos y a dejar en ellos las huellas profundas de la cultura, para este caso, la cultura política que entrará a hacer parte de elementos de identificación y pertenecía a un grupo social, sin embargo, hay que tener presente que es solo uno de los muchos que aporta.

Capítulo 5

5.1 Diseño metodológico

El enfoque de la investigación es *cualitativo* que, acorde con lo que presenta Roberto Hernández (2010), lo que se busca en los estudios realizados desde esta perspectiva es una profundidad de los datos recolectados que permitan una contextualización del ambiente y una riqueza interpretativa. De esta manera, por medio de la recolección de información se pretende originar datos de orden descriptivo que den cuenta del contexto en el que se desarrolla la investigación y que buscan “describir, comprender e interpretar los fenómenos a través de las percepciones y significados producidos por las experiencias de los participantes” (Hernández, 2010, p. 11). A partir de este enfoque se analiza el fenómeno, objeto de estudio, que se refiere a las prácticas y saberes de ciudadanía de los estudiantes del colegio Francisco Javier Matiz y las relaciones posibles con la construcción de cultura política en sus experiencias escolares y extraescolares.

Este enfoque permitirá desarrollar un proceso inductivo yendo de lo particular a lo general. Para esta investigación se tomó una muestra de la población sobre la que se aplicaron diferentes instrumentos de recolección de datos que aportaron información y que a su vez permitieron dar cuenta de puntos de vista y perspectivas de los participantes en relación con sus experiencias, significados y emociones, entre otros aspectos.

A pesar de que el proceso de indagación desde el enfoque cualitativo puede ser más flexible, se contó con rigurosidad en la recolección de información cuyo propósito, siguiendo a Roberto Hernández, consiste en “reconstruir” la realidad, tal como la observan los actores de un sistema social previamente definido”. (Hernández, 2010, p. 20). Igualmente, Hernández refiere que las investigaciones de tipo cualitativo tienen como perspectiva central el desarrollo bajo una lógica y

un proceso inductivo, en que el investigador examina el mundo social y luego desarrolla una teoría coherente con los datos. En este sentido, lo que se busca es abordar, desde una perspectiva interpretativa, las acciones de los sujetos de la investigación en relación con sus saberes y prácticas de ciudadanía.

Cabe aclarar que en la investigación cualitativa convergen las realidades de los participantes del proceso investigativo y que entre ellos se cuenta al investigador. El conocimiento se construye teniendo en cuenta este horizonte interpretativo, por lo que no se pretende llegar a generalizaciones, sino hacer visible el sentido que tienen para los estudiantes sus saberes y sus prácticas ciudadanas. También se busca conocer cómo están permeados de manera permanente por los patrones culturales que le son transmitidos por otros, tanto en la escuela con sus formas de existir en ella, así como en otros escenarios de su cotidianidad en la que comparten con otros agentes que contribuyen a crear patrones de comportamientos sociales e individuales.

5.1.1 Población y muestra

En cuanto a la selección de la población, que hace parte de esta investigación, se estableció como criterio inicial delimitar la edad de los estudiantes y se determinó que lo más conveniente para la muestra eran estudiantes que estuvieran entre los 15 y los 17 años. Los estudiantes de este rango han tenido una larga trayectoria en el sistema escolar, regularmente estos estudiantes se encuentran en los últimos tres grados del proceso escolar; es decir, entre el grado noveno y el grado undécimo. Hay que señalar que en Colombia se incluyen en esta área del conocimiento asignaturas como historia, geografía y democracia. La educación en ética y valores humanos son áreas del conocimiento que aparecen desde el inicio de la vida escolar; en la educación media aparecen áreas como la filosofía y las ciencias políticas y económicas.

En relación con lo anterior se delimitó el grado de escolaridad. Los estudiantes que se encuentran cursando el grado décimo son el grupo focal ya que tienen elementos de filosofía y de ciencias políticas, que pueden estar presentes en las elaboraciones e incorporaciones que hacen del conocimiento social por medio de sus experiencias escolares y de sus experiencias extraescolares. Con este criterio se tuvo en cuenta los acercamientos con otros medios de transmisión de saberes, ya sean sus familias, grupos juveniles representantes de alguna práctica social o algún medio de comunicación. Esto le permitió a la investigación que tuviera un punto diferencial, al tomar como uno de sus focos lo que los estudiantes hacen fuera del contexto escolar.

Se indagó entre los cursos del grado décimo del colegio por aquellos estudiantes que hubiesen tenido experiencias relacionadas con alguna práctica escolar que se saliera de la normalidad académica, como emisora escolar o los proyectos transversales que requieran de su presencia fuera del aula. Del mismo modo se rastreó a aquellos que participaban en grupos extraescolares como grupos artísticos o deportivos que pudieran enriquecer sus saberes cotidianos respecto a la ciudadanía y de esta manera transformar su forma de entender la escuela.

Con base en los anteriores criterios se pretende establecer una muestra que proporcione suficientes elementos de comprensión profunda tanto del ambiente como del problema de investigación. (Hernández, 2010). En este sentido fueron seleccionados cuatro estudiantes que llevaban a cabo actividades extraescolares regularmente, las que se describen brevemente a continuación.

Laura Rodríguez es estudiante de grado décimo del curso 1001 y tiene 16 años de edad. Su núcleo familiar está compuesto por su padre, su madre y dos hermanos; reside en el barrio Córdoba muy cerca del colegio y de sus actividades extraescolares. Ella ha realizado todo su

proceso escolar en el Francisco Javier Matiz y manifiesta sentirse muy cómoda aunque las clases de algunos profesores no le gustan; considera normal que esto es una situación normal y que el colegio en general es muy agradable.

La estudiante se describe como una persona calmada y alegre a la que no le gustan los problemas; tiene un buen desempeño académico. Señala que por un interés propio desarrolló un gusto por la música, sin embargo, existe una influencia en su familia ya que sus dos hermanos mayores dedican buena parte de su tiempo a la música y los tres pertenecen a la misma banda juvenil en la que interpreta la flauta traversa. Laura desarrolla su práctica extraescolar en la obra social de la comunidad religiosa Salesiana desde hace 6 años. La obra es conocida como Obra salesiana del niño Jesús y se ubica en el barrio Veinte de julio. Su actividad no tiene nada que ver con la religión de manera directa, éste es un proyecto de carácter artístico conocido como el CESFA, Centro Salesiano de Formación Artística. Laura recibe clases de teoría y gramática musical y en oportunidades colabora con la formación musical de otros integrantes del proyecto.

Nicolás Pulido pertenece al grupo 1003 y tiene 17 años de edad. Vive en el barrio Santa Inés con su madre y un hermano mayor de edad. Se describe a sí mismo como una persona callada, a la que no le gustan los problemas, siempre y cuando no se metan con él. Nicolás ha desarrollado todo su proceso escolar en Francisco Javier Matiz y coincide con Laura en que el colegio es agradable, debido a que es un colegio, aunque en oportunidades ha tenido problemas en la convivencia con otros estudiantes.

Nicolás hace parte de la Academia de Fútbol Arnoldo Iguarán, lo que deja ver su gusto por el fútbol y su motivación. Además de su gusto por el fútbol y el sueño de convertirse en un futbolista reconocido, lo animó el nombre de la academia, ya que manifiesta ser un fanático del equipo de fútbol Millonarios y Arnoldo Iguarán es uno de sus grandes ídolos. Nicolás lleva

vinculado con la academia dos años, tiempo en el que, según él, sus habilidades deportivas se han perfeccionado, pero además en el que ha desarrollado habilidades sociales, ya que era una persona conflictiva y ahora dice ser muy tranquilo.

La tercera experiencia analizada corresponde a Sebastián Ochoa, quien pertenece al curso 1002. Sebastián tiene 17 años de edad y vive con su familia en el barrio Córdoba. Su núcleo familiar está compuesto por su padre, su madre y una hermana. Sebastián ha desarrollado todo su proceso escolar en el Colegio Francisco Javier Matiz; a diferencia de los casos anteriores, él percibe el escenario escolar como un espacio violento en el que a diario se presentan conflictos de toda índole. Se considera un buen estudiante que ha aprendido a sobrevivir en este entorno agresivo, desarrollando estrategias para no ser víctima de acoso por parte de sus compañeros.

Sebastián desarrolla su práctica extraescolar en la Obra salesiana del niño Jesús, colaborando con los oratorios. Es una obra social de la comunidad salesiana que atiende a la población de jóvenes de los barrios contiguos, dándoles la oportunidad de ocupar su tiempo libre en diferentes actividades de carácter deportivo, artístico y por supuesto religioso. Sebastián es un joven que manifiesta haber descubierto su vocación de servicio a la comunidad en las actividades que desarrolla allí. Ha sido acolito en los servicios religiosos y líder de un grupo de teatro para el cual ha escrito y dirigido algunas obras. Ha adoptado como modelo de vida a una de las figuras más emblemáticas de la obra: Don Bosco; por lo que aspira a formar parte de la comunidad Salesiana cuando termine sus estudios de educación media en el colegio.

Por último está Valentina Martínez quien pertenece al curso 1002, tiene 17 años y como en los casos anteriores, ha desarrollado todo su proceso de formación escolar en el mismo colegio. Su núcleo familiar está compuesto tres mujeres: su mamá, su hermana y su abuela. Vive en el barrio Santa Inés en la casa de su abuela. Está vinculada con la escuela Grupo de danza La

Mojana que funciona en las tardes en las instalaciones de la feria artesanal del 20 de julio contigua al portal de transmilenio en el 20 de Julio. Manifiesta que su mayor pasión es la danza, que vive por ella y se ha convertido en uno de sus impulsos vitales, ya que ha transformado su vida y la ha hecho una mejor persona porque ha incorporado en ella su capacidad de esfuerzo y dedicación.

Estos estudiantes aportaron información a los dos ámbitos de la investigación, sin embargo, se contó con la contribución de los estudiantes de ciclo que pertenecieron al consejo estudiantil y que con su valiosa experiencia dieron una mirada reflexiva a su entorno escolar. Con ellos se analizaron situaciones cotidianas y otras situaciones de “anormalidad” que se presentaron en el colegio y que, desde su punto de vista, no fueron tratadas con suficiente atención, por el contrario ven injusticia y vulneración de derechos.

Estudiantes de la Muestra de investigación

Estudiante	Edad	Curso	Practica extraescolar	Tiempo de permanencia
Laura Rodríguez	16	10-01	CESFA	6 años
Nicolás Pulido	17	10-03	Escuela de futbol Arnoldo Iguarán	2 años
Sebastián Ochoa	17	10-02	Obra salesiana del niño Jesús	5 años
Valentina Martínez	17	10-02	Grupo de danza La Mojana	2 años

5.1.2 Método de investigación

El método de la investigación es el *etnográfico*. Se describen y se analizan las prácticas y los saberes de los estudiantes de grado décimo del colegio Francisco Javier Matiz. Con este método se evidencian los valores, las creencias y las interacciones de la población y se establece cuál es y cómo se ha construido una cultura política. Asimismo, se abordan los aportes de la escuela y de otros espacios sobre el concepto.

Aunque el distanciamiento del investigador es importante para darle validez al trabajo es difícil lograrlo debido a los prejuicios del investigador, por estar inmerso dentro de su objeto de estudio. Por esto, un proceso de investigación como éste necesita tomar distancia y hacer un proceso de extrañamiento, es decir, desnaturalizar las conductas, comportamientos, forma de ser y de existir en el escenario escolar.

Entre los hitos teórico - metodológicos que marcan un desarrollo importante de la etnografía como método de investigación. Está el planteamiento de la observación participante como eje central de ésta, posteriormente están los desarrollos de Clifford Geertz (1992) y el planteamiento de la descripción densa con todo lo que ella supone en términos de una interpretación adecuada de la realidad que permita una comprensión de la cultura. Aldo Rubén Ameigeiras (2006) en su abordaje de la etnografía, resalta la importancia de la presencia del investigador en el campo y la posibilidad, no sólo de observar sino de interactuar, asignando un especial valor a la interacción como una forma de entender el significado y el sentido de las acciones en la cultura estudiada (Ameigeiras, 2006).

Además de la descripción de la cultura que permita hallar los significados y la aproximación al punto de vista de los sujetos otro planteamiento, que Ameigeiras rescata para la etnografía y

paralelo al de la observación y la interacción es el del aprendizaje, se refiere a la actitud del investigador, sobre la que Ameigeiras (2006) afirma:

más allá de los conocimientos técnicos, supone una inserción en el campo desde donde revelar las relaciones sociales y comenzar a descubrir los significados presentes en la madeja socio-cultural y, más aun, implica recuperar la socialización del investigador como una instancia imprescindible en el proceso de construcción del conocimiento (p. 114)

De esta manera, se establece que en el proceso de investigación se tienen en cuenta el valor de la observación participante como uno de los ejes centrales del método, para la descripción de la cultura política que pudiera estar presente en los saberes y las prácticas de los estudiantes del colegio seleccionados como muestra. Esta observación se lleva a cabo en diferentes espacios físicos del colegio y en la ejecución de diferentes actividades, ya sea normatizadas por la institución educativa: izadas de bandera, eventos deportivos o culturales o en momentos de una relativa libertad de acción. Estas acciones pueden obedecer a una lógica de entretenimiento y son espacios libres que se dan dentro de la jornada escolar debido a las ausencias de los docentes. En estos casos la tarea estaría en relacionar estas acciones con las categorías de análisis, marco de referencia para establecer hallazgos y resultados.

Por otro lado, se tiene en cuenta el valor de las interacciones que se dan entre investigador e investigado para extraer, recabar y acopiar información en el trabajo de campo que se desarrolle. Es primordial estar atento a establecer descripciones, encontrar significado y sentido a las acciones de los estudiantes en el contexto de sus prácticas cotidianas que de una u otra manera materializan sus saberes y la expresión de un conocimiento social funcional en relación con los

otros. Adquirido en diferentes espacios y que confluye en la escuela, incluso como una forma de expresión política, pero no advertida por ellos.

5.1.2.1 Técnicas de investigación

De acuerdo con el propósito de la investigación se seleccionaron diferentes técnicas relacionadas con el método etnográfico para la recolección de datos que permitieron obtener información sobre prácticas, saberes, opiniones y conceptos sobre la ciudadanía. Estas son:

Objetivo	Actividades a tener en cuenta	Técnicas	Instrumento
Identificar saberes y prácticas de ciudadanía los estudiantes de grado décimo del colegio Francisco Javier Matiz a partir de sus experiencias escolares.	Clase de ciencias sociales Ética y valores Actividades institucionales (izada de bandera) (reuniones del consejo estudiantil)	Observación Entrevista etnográfica Taller pedagógico	Diario de campo Guía de entrevista Guía de taller pedagógico
Objetivo dos Indagar saberes y prácticas de estudiantes de grado décimo del colegio Francisco Javier Matiz sobre ciudadanía a partir de experiencias extraescolares.	Actividades Pastoral Deportivo Artístico	Observación Entrevista etnográfica Grupo focal	Diario de campo Guía de entrevista Guía de grupo focal

<p>Objetivo tres</p> <p>Establecer la relación posible entre prácticas y saberes sobre ciudadanía de los estudiantes de grado décimo del colegio Francisco Javier Matiz y la constitución de cultura política.</p>	<p>Matriz de análisis en la se sistematizan los datos de los instrumentos de los dos objetivos</p>		

5.1.3 Recolección y Procesamiento de datos

La obtención de los datos se estableció teniendo en cuenta los objetivos de la investigación y partiendo de la cotidianidad escolar. En el horizonte de los estudiantes el tema de la ciudadanía no es algo que esté presente como un hecho que se dé en la vida cotidiana e indagar por ella no es sencillo, pues muchas situaciones relacionadas con la ciudadanía o con la cultura política se naturalizan y el tema, según los acercamientos iniciales que se hicieron con los estudiantes, es vinculado en la mayoría de los casos con la política. La política no es un tema que les sea de interés, incluso se busca tomar distancia de esta ya que es relacionada con los estereotipos existentes, con actos de corrupción y de falta de utilidad e inoperancia para las mayoría de los estudiantes.

5.1.4 Descripción de los instrumentos

5.1.4.1 *Diario de campo*

El diario de campo permitió observar situaciones de la cotidianidad escolar, se realizó un formato de observación en el que se pudieron realizar descripciones de situaciones cotidianas del contexto escolar, además de distintos eventos como formaciones e izadas de bandera. En él se evidenciaron ciertas regularidades de la cotidianidad. La interacción con los estudiantes, tanto en escenarios formales como informales al interior escolar, permite conocer los significados que otorgan a los eventos y situaciones propios de la escuela. Se logró establecer las razones del alejamiento voluntario que tienen los escolares de los mecanismos institucionales de participación democrática, razones que coinciden con información obtenida por medio de otros instrumentos.

El diálogo que se logró entablar con los estudiantes que colaboraron con el trabajo, despertó en ellos interés por preguntar por procedimientos y por su lugar en el contexto escolar en relación con la toma de decisiones. Se provocó un incipiente sentido crítico en el que sólo se plantean interrogantes pero no se motivó a actuar como cuando hay motivación por sus deseos, o alguna necesidad o interés particular. Consideran los obstáculos como frustración, no como oportunidad y ven la autoridad del docente como un hecho al que hay que responder con sumisión para no tener problemas o al que hay que subvertir para mostrarse como una contraparte.

Estos datos permitieron dar cuenta de que su idea de ciudadanía se ve materializada en sus acciones, constituyéndose en prácticas que rigen sus actuar cotidiano. Para terminar, el diario de campo se constituyó en una pieza fundamental que organizó la experiencia investigativa. (Ameigeiras, 2006)

5.1.4.2 Entrevista semiestructurada

Teniendo en cuenta las observaciones realizadas, se plantearon entrevistas semiestructuradas. Para éstas, a los estudiantes de la muestra se les presentó el trabajo de investigación como preparación previa. La entrevista se desarrolló de manera individual; se entabló un diálogo, previamente preparado por el investigador, en el que primero se indagó sobre las percepciones de carácter emotivo que tienen sobre el colegio. De este modo, se esperaba que hubiera cierta libertad de expresar todo aquello que saben, piensan y opinan sobre la forma como está organizado el ambiente escolar. En la entrevista fueron emergiendo temáticas que se relacionan con el ejercicio de la participación estudiantil y la utilidad que encuentran los estudiantes en los canales institucionales que la posibilitan. Se halló información sobre la solución de conflictos, la normatividad presente en cada acción individual o colectiva y que dan cuenta de una estructura que desde la institucionalidad escolar, pretende orientar y/o moldear dichas acciones; pero que se queda corta frente a las particularidades de la individualidad de algunos de los estudiantes que muestran cierta resistencia, ya sea activa o pasiva frente a lo que el colegio considera a través de su P. E. I. que es lo que debe ser un ciudadano y que aspira a formar en cada uno de los seres a los que tiene la responsabilidad de formar.

En las entrevistas para recabar información acerca de prácticas escolares se usaron situaciones hipotéticas frente a las cuales el estudiante tomaba una postura y definía una forma de actuar. Éstas indicaban acciones que podrían tomar la de autoridad representada en el docente, o en el docente directivo y la visión que tiene el estudiante de esta figura en relación con las situaciones.

En los temas que se plantean en la entrevista y que buscan indagar sobre los saberes obtenidos en sus prácticas escolares, ya sea en las clases o en otros eventos, los estudiantes siempre hicieron referencia a las clases como una fuente de saber teórico sin reconocer su sentido

práctico en la cotidianidad escolar. Se revela una fractura entre los saberes escolares considerados como los oficiales; estos chocan con aquellos saberes que se originan en sus prácticas con fuentes y que si se vuelven prácticos en otros escenarios de sus vidas, ya sea la calle, la familia u otros institucionales no escolares.

La entrevista semiestructurada se constituyó en un instrumento clave en la indagación del ámbito extraescolar. En ella se indagó por la actividad o prácticas extraescolares de cada uno de los cuatro estudiantes de la muestra focal. Estos hicieron valiosos aportes que permitieron contrastar la percepción del escenario escolar antes y después de realizar sus prácticas en otras instituciones fuera de la escuela. Esta comparación hicieron que tomaran distancia de ciertas conductas y/o que desarrollaran estrategias para moverse en un ámbito escolar que consideraban hostil o poco interesante para sus proyectos de vida.

5.1.4.3 Guías de grupo focal

Los estudiantes de ciclo V del consejo estudiantil aportaron valiosas reflexiones en torno a la cotidianidad escolar analizando, desde su perspectiva estudiantil, situaciones de las que por medio del trabajo planteado en la guía de grupo focal fueron capaces de tomar distancia de esa cotidianidad. Ellos analizaron la forma como es percibida esa realidad escolar en la que viven diariamente, pero en la que ya han naturalizado su ser escolar; su manera de relacionarse con la normalidad institucional, incluso con los espacios escolares y con toda una población con la que se cruzan pero de la que no tienen conciencia. El trabajo con el grupo focal permitió explorar cuáles son sus saberes en torno a cómo se establecen formas de actuar en el escenario de lo público que constituye la escuela y cómo se confrontan con las de los otros estudiantes generando intereses comunes, estrategias de acción de resolución de conflictos. Estos conflictos en la mayoría de las veces son fugaces, y no pasan por los canales normativos institucionales o se

resuelven fuera de ellos a través de la violencia, incluso se instauran como formas de saber escolar no institucional y como respuesta a los vacíos a los que la escuela no satisface en materia de resolución de conflictos, construyendo en ellos sus propias ideas de justicia.

5.1.4.4 Talleres pedagógicos

Se plantearon dos talleres pedagógicos que aportaron información de cierre en la identificación de sus ideas en relación con el concepto de ciudadanía, y que establecen un puente entre los saberes oficiales; aquellos que son llevados a los estudiantes por la vía del currículo en contraste con lo que se vive en la cotidianidad escolar. Se evidencia una fractura entre dicho currículo y la vida real, tanto escolar como extraescolar, entendiendo ésta como la que se da en todos los demás planos de su existencia, ya sea en el ámbito de lo público o de lo privado; es decir, los saberes en relación con la ciudadanía, la democracia, los derechos humanos e incluso saberes relacionados con la ética y la moral pública. El trabajo realizado respecto a la indagación de los saberes y prácticas extraescolares así lo confirman, cada escenario tiene sus propias exigencias que no se transfieren a la escuela o lo hacen de una manera tangencial que terminan por aislar a los estudiantes de aquellas lógicas cotidianas escolares.

5.1.4.5 Matriz de análisis

Por último, se realizó una evaluación de la información obtenida que permitió la elaboración de una matriz de análisis en la que se identificaron regularidades que permitieron establecer hallazgos para cada objetivo planteado. Se identificaron cuáles saberes tienen los estudiantes y cómo se han constituido en prácticas tan naturalizadas en las que los currículos oficiales no tienen ninguna incidencia y que dificultan la responsabilidad de la escuela para construir ciudadanía y una cultura política que nutra desde ella un sistema democrático que se ve fracturado entre lo que son sus presupuestos teóricos y lo que se da en la práctica cotidiana.

Capítulo 6

6.1 Presentación de los hallazgos

6.1.1 Saberes y prácticas a partir de experiencias escolares

El trabajo de investigación se enfocó en rastrear cuáles eran los saberes de los estudiantes de grado décimo y cómo se materializan en sus prácticas, por medio de la aplicación de los instrumentos y el posterior análisis de la información que estos arrojaron. Uno de los instrumentos que se usó en el trabajo de campo fue la observación; con este se decidió analizar diferentes momentos de la jornada escolar, empezando por el ingreso de los estudiantes al colegio, la hora del descanso, algunas de las clases y el momento de la salida del colegio de los estudiantes. También se observaron y analizaron diferentes eventos que se presentaron durante la investigación como formaciones, celebraciones y conmemoraciones como izadas de bandera, en las que estudiantes y docentes tenían sus propias perspectivas, ya fuera en relación con dichos eventos que se consideraban fuera de esa cotidianidad.

La hora de entrada se caracteriza por la presencia de un grupo de docentes que funge como vigilantes del orden al que se le denomina el grupo de acompañamiento que, entre otras tareas, tiene como función llamar la atención de aquellos estudiantes que llegan al colegio sin los requerimientos de presentación ordenados en el manual de convivencia; diariamente estudiantes y docentes pasan por este proceso, lo que se constituye en un ritual. Ante esto, los estudiantes hacen evidente su inconformismo, que también se ha hecho habitual. Otros ingresan sin problema frente a los reclamos de docentes.

El ingreso se convierte en un campo de batalla simbólico, en el que se presenta una lucha, en la que los docentes intentan hacer cumplir a como dé lugar las normas establecidas por la

institución. El docente está revestido con la autoridad necesaria para exigir e imponer una conducta de vestir, de la buena presentación y del decoro que muestra la buena educación impartida y la identidad y amor por la institución. Esta situación se sustenta en el hecho de que las normas ya han sido incorporadas como un sistema de disposiciones y es lo que configuran el *habitus* escolar. Ya que “El *habitus* como sistema de disposiciones en vista de la práctica, constituye el fundamento objetivo de conductas regulares” (Bourdieu, citado en Giménez, G., 1999, p. 236) En este sentido se determinó que las normas son el sistema de disposiciones que generan prácticas institucionales que hacen que los estudiantes tengan comportamientos similares cuando se enfrentan al cumplimiento de ellas o a la evasión de las mismas.

En contraposición están los estudiantes que responden a una normatividad que, aunque no saben de dónde salió, la obedecen o en apariencia lo hacen. Sin embargo, otros que intentan pasarlas por alto con toda clase de justificaciones y ante la mirada de los docentes-vigilantes lo logran, incluso se podría decir que no sólo lo logran sino que se convierte en un modo de actuar. Estos contradicen en la práctica la teoría de la norma. Esto se constituye en una práctica que procede del saber construido socialmente en la cotidianidad; sin embargo, va más allá de discursos estudiantiles acerca de que las normas no se hicieron para romperse, se pueden leer como el reclamo hacia la invisibilización patente que significa hallarse dentro de una masificación que supone el uso de uniforme. No obstante, los discursos de las normas aún se reproducen y calan profundamente, orientan las prácticas escolares, con todo y la resistencia frente a ellos se consideran necesarios, como la *lex insista* y la concertación de prácticas presentes incluso en el cuerpo. (Bourdieu, 2007)

El control del tiempo evidencia una escuela caracterizada por manejar al estudiante dentro de sus linderos y el ingreso no es la excepción. Se puede decir que es el inicio de ese control, no

solo para estudiantes, también para los docentes. La puerta de ingreso se abre a las 6:00 am, con la indicación de los docentes del acompañamiento, y de la misma forma se cierra a las 6:15 am. Todos aquellos estudiantes que lleguen después de la hora indicada se considera que han faltado a su compromiso y responsabilidad, han faltado a las normas de la institución que, en la teoría, aceptaron al momento en que sus padres los matricularon. Esta consideración es hecha por los docentes a quienes corresponde el acompañamiento² del día, basados en su responsabilidad de hacer cumplir las normas.

A pesar de años de seguir con este control, es común ver grandes grupos de estudiantes que diariamente llegan después de la hora fijada como el límite para ingresar. Al igual que ocurre con el uniforme, muchos tienen toda clase de excusas que en su opinión justificarían que el habitual retraso fuera pasado por alto. Se aprecian gestos de enojo, sorpresa, preocupación, frente a la implacable frase de los docentes-vigilantes de turno “hasta que venga el coordinador”. Mientras que algún profesor que llega tarde pasa frente a ellos, como si no estuviesen allí y es el motivo para reclamar su derecho a un igual trato. Puede ser este un elemento que da cuenta de sus saberes sobre ciudadanía, puestos en la práctica cotidiana. Materializado en un reclamo sobre su derecho a ser tratados con las mismas normas y en las mismas condiciones, no somos menos humanos, “también nos da frío”, podría decirse que es el surgimiento en la práctica de un ciudadano que reclama, que pide ser escuchado, que tiene un reclamo de índole político en un escenario micro, dentro de otro escenario social que es el Matiz.

Estas son representaciones que se construyen en los estudiantes y son evidentes en los estudiantes de grado décimo como un saber, el saber de la exclusión que se manifiesta en la

² El acompañamiento refiere al compromiso establecido entre docentes y directivos para garantizar el cumplimiento de las normas del manual, en los espacios comunes durante tres momentos de la jornada escolar, principalmente, el ingreso de los estudiantes, el descanso y la salida. Sin descontar el hecho de tener que resolver problemas que puedan presentarse durante la jornada, actuando como primeros respondientes.

creencia de que somos diferentes. Para los estudiantes de grado décimo de la investigación los profesores y adultos son unos y los estudiantes y jóvenes son otros.

Este saber procedente de sus experiencias vitales en el colegio, se da desde la misma estructura normativa que vulnera, sanciona y restringe por un lado; pero por otro, hace circular el discurso de los deberes y la autonomía. Se percibe una ambigüedad patente y una incoherencia que distorsiona y fractura la relación con los valores que promueve en el discurso pero que destruye en la práctica. Si la práctica es la memoria del sujeto, esta ambigüedad está inscrita en la memoria. (Zambrano, 2007)

Posterior al ingreso, en el que se pudo apreciar actitudes al entrar en las instalaciones del colegio y ocupar los diferentes espacios; en sus rostros se dibujan expresiones que van desde la alegría de iniciar, hasta el desencanto que tienen muchos por lo que se hace, demasiada teoría “queremos clases más prácticas” (Nicolás, Pulido. 8 de septiembre de 2015). Son algunos de sus reclamos a las prácticas docentes que consideran, en muchos casos, sordas e impositivas o que no responden a sus expectativas, para muchos lo mejor es la hora de la salida o cuando no tenemos clase.

Los saberes en materia de ciudadanía son teóricos, los estudiantes de decimo demostraron conocer aspectos básicos del sistema democrático, pero no hayan sentido en ello, debido a que no se traducen en prácticas, se habla de democracia, sin democracia. Lo que hace que desarrollen un amplio sentido de la individualidad, lo público no es de su interés, la escuela restringe en la práctica la posibilidad de participar en el ámbito de lo público. Se evidencian elementos de ciudadanía de diferentes tradiciones, como por ejemplo actitudes de individualismo y reclamo a la protección de su privacidad, en el orden de una ciudadanía liberal. Por otro lado reclamos

porque no es escuchado cuando hace propuestas o se les restringen las posibilidades de participación. (Horrach, 2009).

En cuanto a los espacios escolares, estos son gradualmente colonizados por los estudiantes, que ya se han habituado a llegar siempre a los mismos lugares, una antigua tarima en la que pueden sentarse y hablar al momento de llegar, mientras reciben el llamado del docente de la primera hora de clase. Allí sufren una transformación de su apariencia, se quitan el suéter del uniforme, se ponen otras prendas, que se ajustan más a sus gustos y personalidades, se cambian incluso de zapatos y la normatividad de 10 metros atrás, exigida por los docentes, parcialmente desaparece. Esta es una negociación implícita, una regla no consensuada, parte del habitus de la escuela, (Bourdieu, 2007) estrategia estudiantil de negociación, en los estudiantes de décimo, un reclamo a ser escuchados, visibilizados por la institucionalidad.

El territorio del docente, donde su autoridad es válida, y sin embargo, cuestionable, es el salón de clase; la portería a la hora de la entrada, a la hora de la salida y los demás espacios son espacios de negociación entre docentes y estudiantes. La negociación es una capacidad que se desarrolla en la práctica, característica de ciudadanía, punto de encuentro en el ámbito de lo público, entendida como la posibilidad de llegar a consensos, a intervenir en los asuntos públicos a hacer parte activa de una sociedad (Horrach, 2009). Sin embargo, para algunos es la semilla del caos y al negar la posibilidad de reconocer al estudiante como otro en capacidad de negociar, viene la violencia, me refiero a la agresión de la norma sobre la circunstancia. La norma se debe cumplir sin cuestionarla, no se escuchan los motivos de una conducta, no se escuchan las circunstancias que rodean un hecho, la autoridad, o más bien, el autoritarismo es característico de muchas prácticas docentes y fuentes de conflicto, la norma se constituye en fuente de conflicto y las oportunidades de solución un diálogo de sordos en la que hay de hecho una asimetría

soportada en la autoridad misma, coincidente con los planteamientos de Martha Herrera, aún persisten prácticas autoritarias en la escuela, un exceso de normatividad, al denominado simulación de leguleyismo (Herrera M. et al., 2005, p. 140) imperante aun hoy en la escuela. Como en la vida real, por así decirlo, este se convierte en un saber de los estudiantes de grado décimo. Las leyes se vuelven un sinsentido ya que no tienen correspondencia o utilidad con la realidad.

Otros espacios del colegio como los pasillos, las escaleras son escenarios que tienen sus propias lógicas. Estudiantes y docentes se cruzan en ellos como si hubiese acuerdos de no agresión, treguas temporales, licencias que les permiten existir en sus códigos de vestuario y lenguaje, incluso se transgrede la norma del cumplimiento del horario, ante la preocupación de los ojos vigilantes de directivos que llaman la atención a los docentes, argumentando que la libre circulación de estudiantes propicia el desorden, tan nocivo para la cotidianidad escolar, que atenta contra la calidad de la educación, es un mal ejemplo y se endilga la responsabilidad de cualquier accidente, agresión o problema al docente a quien corresponde la hora de clase.

De la observación en el aula, se pudo concluir que los estudiantes, en su mayoría, responden a las indicaciones que establece el docente para el funcionamiento de la clase, es el docente en quien recae la responsabilidad de mantener el control, de dirigir en todo momento la dinámica de la clase y toda situación que se presente en el aula, los estudiantes se muestran apáticos, distraídos y con un bajo interés frente a las propuestas de trabajo del docente que en oportunidades recurre a dictar enunciados y a interrogar por ellos posteriormente, la preocupación excesiva de la escuela por la sumisión (Herrera M. et al, 2005, p. 141) se hace evidente en estos comportamientos. Los tiempos de la clase caen en rutinas de organización, en las tradicionales filas de puestos, llamados a lista, revisión de tareas en el cuaderno, que funcionan

únicamente como una muestra de que se lleva a cabo la ejecución de su plan de estudios, pero que no llega a ser significativa para el estudiante, más que para recibir el premio de una calificación representada en una cifra que no da cuenta de aprendizajes o que simplemente cae en la repetición de información, generalmente procedente de wikipedia.

Esto da lugar a afirmar que estudiar es reproducir información; con la constante queja de la irresponsabilidad del estudiante frente a su proceso escolar, así como la continua solicitud para que el docente dinamice sus clases trascurren las jornadas escolares. También los estudiantes buscan un escape en sus dispositivos electrónicos que tienen siempre a la mano para jugar, enviar mensajes por whatsapp o en los “descuidos” del docente, tomar fotografías que luego serán vistas en sus perfiles de facebook.

Lo que se constituye en una constante lucha entre estudiantes y docente, que tiene que estar atento, no solo a la ejecución de su clase, sino a que el estudiante tenga sus materiales de trabajo, eventualmente, a supervisar la entrega del refrigerio, a la evaluación de contenidos, a un control permanente de toda situación de clase que pueda convertirse en una contravención del manual de convivencia.

El proceso de enseñanza pasa a un segundo plano, avasallado por todo aquello que interfiere con su planeación de la clase, lo que impide en muchos casos, que el docente logre cumplir sus objetivos, para luego dejar toda la responsabilidad del fracaso escolar al estudiante y a toda situación que interfiere con su metodología de enseñanza. Es común que los docentes digan frases como “no saben nada” “no les importa” constituyéndose en un hábito de las clases hasta la vieja práctica del dictado y una garantía de control.

No hay un diálogo o intercambio de saber, la clase puede convertirse en un monólogo del docente en el que el estudiante renuncia a participar, en este sentido los estudiantes de grado

décimo no mostraron interés por la participación en el escenario escolar, dudando incluso de la utilidad de la participación, la transmisión de este valor democrático en el escenario escolar no se evidencia como tampoco la capacidad de una reflexión argumentada. En la clase basta presentar el cuaderno con la actividad de la clase, con la tarea, aunque no se entienda ni el discurso del docente ni la información “consignada” en el cuaderno. Las preocupaciones de los estudiantes son otras, están ajenas a los contenidos de la materia de turno.

En el transcurso del trabajo de campo, se realizó la observación de eventos que salían de la cotidianidad escolar, pero que están revestidos por el agotamiento de una rutina; se hace referencia a las izadas de bandera, que entre otros propósitos tienen como fin hacer un reconocimiento a los símbolos patrios, que los docentes se esfuerzan en celebrar y/o conmemorar. Los estudiantes no le hayan mucho sentido, lo que se evidencia en el hecho de que este espacio se convierte, al igual que las clases, en un espacio de lucha de poder entre docentes y estudiantes. Hay un desgaste para que los estudiantes formen en el tradicional esquema de filas y columnas, adicionado a ello, las reconocidas instrucciones de origen militar de “a discreción, atención firmes”. Se espera de esta manera organizar el caos aparente, de la salida de los salones, buscando también un orden al estilo de un ejército que recibe órdenes sin cuestión.

Por su parte los estudiantes muestran poca receptividad, pues continúan en sus procesos de socialización, recibiendo nuevamente llamados de atención, ya sean de carácter grupal o individual. Haciendo caso omiso de los llamados de atención que reciben, lo que genera molestia en algunos casos y burla en otros. La actividad se desarrolla en medio de regaños, reflexiones y ruido constante, esto fue lo característico de diferentes izadas de bandera. Lo que muestra el agotamiento del discurso escolar del cumplimiento de deberes, del respeto, que tienen origen en

la imposición y el autoritarismo, que hacen que las izadas de bandera se hagan cada vez más cortas y distantes en el tiempo, llegando a pasar hasta 2 meses entre una y otra.

Símbolos como la bandera o los himnos y actos de conmemoración no son reconocidos por los estudiantes en general. Los estudiantes de grado décimo piensan que dichos eventos se hacen con el propósito de resaltar el esfuerzo individual de los estudiantes, no como una actividad que resalte la identidad nacional; por esta razón la bandera, los himnos y la solemnidad no son significativos. Los patrones de identidad nacional han cambiado, sin embargo la escuela no parece haber dado cuenta de ello, se han desplazado hacia lo cultural y se encarnan en otros elementos como la selección Colombia, de fútbol.

Aquellos elementos de la formación ciudadana, considerados como fundamentales en la segunda mitad del siglo XX, se ven lejanos, sin un significado que motive a los estudiantes a crear vínculos de comunidad nacional o incluso local, pienso que esto se puede articular con lo que Martín Barbero denominó una contracultura política. (Martín-Barbero, 1998). Constituyéndose en los actos centrales de dichas conmemoraciones, no actos que recuerden el espíritu de la conmemoración o celebración, sino, actos de espectacularidad en la que estudiantes se presentan interpretando la música de moda, que los moviliza más que cualquier discurso o reflexión frente a temas como la independencia nacional o reconocimientos al idioma o a la raza y a los que con dificultad logran articularse.

Posiblemente el aparente fracaso de los eventos públicos organizados en el colegio con el fin de “izar la bandera” se deba a que la organización no convence a nadie, ni siquiera a quienes la organizan, sino que es más una obligación del área encargada por afinidad con la conmemoración y porque es una costumbre y una obligación legal. Es decir, porque toca hacerla, no hay una indagación profunda de la razón por la que se hace, no es discutida por el docente, ni

por la escuela. Cuál es el sentido de hacer una izada de bandera, será una obediencia ciega que no discute los mandatos de las autoridades en materia educativa del país.

Sin embargo, habría que señalar que las prácticas democráticas en la escuela están dominadas por la visión de la democracia que se impone desde el colegio, y esta responde a los lineamientos legales establecidos por las leyes y decretos reglamentarios con respecto al tema, la participación de todos los estamentos está dada por la vía de la representación. Pero que no son importantes para los estudiantes, porque no se relacionan con sus intereses, la idea de la política como pasan por las nuevas matrices culturales de los jóvenes (Herrera M. et al, 2005). Lo que los ha llevado a buscar otros espacios de encuentro.

6.1.2 El dilema de participar: Institución vs Estudiante.

En relación con la participación, habría que señalar que se pudo evidenciar una dicotomía entre saberes que podríamos denominar formales, que brinda el currículo, en aspectos teóricos, con los saberes que se dan en la práctica escolar. Por ejemplo, los estudiantes tienen como saber que existen mecanismos de participación institucionales y que cada año se reviven para ellos cuando se da la elección de personero, de contralor y de la elección de un representante estudiantil en cada curso. Hasta este punto los propósitos de la legislación educativa para la formación ciudadana se ejecutan de acuerdo con sus propósitos. Sin embargo; el significado de la elección del gobierno escolar y este mismo carece de importancia. En la construcción mental que tienen los estudiantes el gobierno escolar no tiene gran utilidad, no sirve. Por tanto son otras instancias como el rector, el coordinador o en otros casos, los docentes quienes dicen lo que hay que hacer, ya sea de manera argumentada o mediante una solución arbitraria, que deja por fuera al estudiante, convirtiéndolo en un actor mudo de un proceso que pretende formar en un valor democrático como lo es el de la participación, pero que lo silencia y lo excluye.

Esto da paso a la idea de que no hay forma de participar si no es en los términos institucionales, siendo este un proceso lento y con un rango de acción demasiado bajo en contraste con las necesidades que tienen los estudiantes, privilegiando el orden social y las normas, pero dejando por fuera otras expresiones, que si bien tienen cabida en el ámbito escolar son ampliamente vigiladas.

En este sentido el modelo de cultura política cívica es entendido como la construcción de un orden fundamentado en las normas y en un orden institucional que prepara para una vida social y política del individuo pero que termina allí. No evidencia que realmente se entienda que es una preparación para la acción en el ámbito de lo público como una responsabilidad social. En este sentido se entiende que los estudiantes de grado décimo tengan conocimientos sobre valores democráticos, derechos humanos o sobre el funcionamiento del Estado, llevando a una cultura política enmarcada en la perspectiva cívica (Herrera, M. et al 2005), hallando elementos de ciudadanía que provienen de distintas corrientes ideológicas, tanto liberales como republicanas (Horrach, 2009), pero que no se constituyen en prácticas democráticas reflexivas.

El gobierno escolar, en lugar de constituirse como el espacio de participación democrática, se convierte un espacio cargado de regulaciones que entorpece el ejercicio de la democracia y que genera un conflicto entre el imaginario de orden institucional, en el que el debate y la deliberación tienen que ceñirse al estrecho margen de maniobra al que obligan la normatividad vigente, en contraste con las necesidades y opciones democráticas para los estudiantes.

Los estudiantes de grado décimo entienden que las normas son una forma de regulación social, pues son éstas las que en la práctica direccionan la vida escolar, pese a que hay situaciones que escapan a su regulación, pero ¿de dónde proceden estas? Se evidenció en el trabajo de campo, que los estudiantes tienen conocimiento de la existencia de las normas y

entienden el escenario escolar como un espacio normativo en el que se regula el comportamiento, la presentación personal e incluso el tiempo. Pero no lo entienden como el escenario de construcción de lo público. Los estudiantes de grado décimo no participan en las convocatorias para la deliberación y el consenso de las normas. A pesar de conocer que el gobierno escolar puede hacerle cambios.

En relación a ello, el análisis de situaciones consideradas como faltas en el Manual de Convivencia evidenció que el interés que se presenta por las normas proviene del grado de afectación que tengan los estudiantes respecto a ellas. En el habitus del estudiante de grado décimo del Matiz, incluso, aquello que se cataloga como falta para el mundo adulto, según sus construcciones normativas, no lo es para ellos. Para aclarar el asunto, se podría decir que las normas son ajenas a ellos, y son objeto de transgresión constante, en este sentido los estudiantes de grado décimo afirmaron que lo conocen pero es algo que les interesa.

Con respecto a lo anterior Valentina Martínez afirma “Sí lo conozco, sé que está y sé para que está allí, pero no lo conozco todo así, no” (Valentina Martínez, 14 de septiembre de 2015). La norma pierde sentido y tiene validez circunstancial. Sin embargo, son las normas del Manual a las que se sujetan todas las decisiones que se toman en materia de manejo de conflicto y a las que recurren los estudiantes cuando hay que resolver dichas situaciones. Las normas están allí, configuran sus espacios escolares, construyen el habitus de la escuela y configuran una contracultura política. (Martín-Barbero, 1998)

Por otro lado, los estudiantes no muestran interés por la participación en la elaboración y modificación del Manual de Convivencia. No toman parte en las deliberaciones para ello, pese a conocer la posibilidad de cambiar de las normas, o por lo menos de consensuar con la institución

para su aplicación, de este modo se aceptan sin ningún reparo. Debido a que no lo consideran necesario, en este sentido Nicolás afirma que:

Bueno, las normas de este colegio, que yo sepa exactamente cómo es que se elaboran, pues no del todo, deben elaborarse entre todos, pero no he visto que los estudiantes sean convocados para eso, entonces las elaboran los directivos y los docentes porque los padres casi no vienen, solo a las reuniones obligatorias o cuando se les presentan problemas a los hijos (Nicolás Pulido, 8 de septiembre de 2015)

En la cotidianidad escolar la norma puede ser pasada por alto, o manipulada para tomar ventaja. Esto se evidencia en que frente a los llamados de atención, los estudiantes se comportan como en un juego del gato y el ratón, en el que una vez fuera de vista del agente de autoridad regresan a la conducta sancionada o entran en la lógica del agotamiento y comprensión institucional que no da abasto con el volumen de situaciones que se presentan diariamente, como se ilustra a continuación en palabras de la estudiante Laura Rodríguez

Sí, se puede decir que sí, aunque hay muchas cosas que no cumplen, digamos aquí hay mucha gente que mantiene con chaquetas, con pircing, con muchísimo maquillaje y ya como que lo pasan por alto o bueno le dicen como “quítese la chaqueta” y si no se la quita igual no hacen nada. Pero igual, yo creo que acá la mayoría pasa por alto el manual de convivencia (Laura Rodríguez, agosto, 28 de 2015)

Las prácticas escolares con relación a la forma en la que asumen lo oficial se vuelven espontáneas y se dan en un plano de realidad preexistente a los sujetos que les transmite, valores, comportamientos, luego el conjunto de conocimientos con los que actúan en el espacio escolar constituyen habitus propios, (Bourdieu, 2007), quedando fuera de las disposiciones preestablecidas por lo normativo.

En suma, son las situaciones que se presentan a diario las que construyen una forma de ser de los estudiantes de grado décimo del colegio Matiz, que en el transcurso de su educación básica, se forma en un campo en el que pone en juego un conjunto de saberes (Zambrano, 2007) respecto a las exigencias institucionales en materia de normas, que se traducen en deberes y obligaciones que carecen de sentido, porque es obligatorio cumplir, pero que en el plano de lo cotidiano se transforman y se viven de otras maneras.

Sin embargo, se constituyen en un requisito para desenvolverse con un relativo éxito en sus relaciones, tanto con docentes y directivos, como con sus compañeros, y cuyo fin parece ser recibir la aprobación institucional que presenta unos estereotipos que los clasifica, los subordina y en muchas ocasiones los silencia, que hace oídos sordos frente a sus necesidades y reclamos en nombre de un aparente orden que apunta más a la consecución de buenos resultados académicos pero que da la espalda a su formación como sujetos políticos, como seres sociales que piensen en su comunidad.

Por el contrario, se evidenció la predominancia exacerbada de lo individual como un elemento característico de la formación escolar, con escaso sentido de responsabilidad social, de allí se desprende el escaso interés por participar, salvo cuando son motivados por movilizar algún interés, evidenciando la presencia de la defensa de su interés particular. Coincidiendo elementos de una ciudadanía liberal, pasiva en términos de responsabilidad en el ámbito de lo público (Horrach, 2009).

6.1.3 Entrevistas semiestructuradas: Reflexionando la escuela

Las entrevistas realizadas a los estudiantes de la muestra se hicieron de manera individual. Se seleccionaron diferentes espacios del colegio para realizarlas, de manera que se sintieran

cómodos con el lugar y que además propiciaran condiciones apropiadas para hacer una grabación de audio. Se pretendía que no fueran unas entrevistas en las que los estudiantes se sintieran evaluados y condicionados o que se diera como una entrevista rígida, sino que se dieran a manera de un diálogo tranquilo en el que no tuvieran temor de hablar de sus vivencias, opiniones o percepciones acerca de diferentes aspectos de la vida escolar.

En total se realizaron cuatro entrevistas a los estudiantes seleccionados como muestra de esta investigación, en las que pese a ser informados del propósito de la entrevista, mostraban un alto grado de prevención, ya que manifestaban el deseo de que sus afirmaciones no fueran divulgadas y que dicha información no llegara a instancias directivas.

En ese sentido, se recalcó el hecho de que esta información tenía propósitos investigativos, así a medida que transcurría la entrevista los estudiantes iban bajando su nivel de prevención y desconfianza, ayudó el hecho de que se produjo un ambiente en el que ellos podían expresarse libremente, sin que se emitieran comentarios o juicios sobre lo que iban diciendo con respecto a las preguntas.

Las entrevistas inician indagando por cuánto tiempo llevaba cada uno en el colegio, qué es lo que más les gustaba, esto con el propósito de contribuir a generar un clima de confianza. Posteriormente, se les presentaron situaciones hipotéticas, con el fin que fueran comentadas en el transcurso de la entrevista, estas situaciones salieron de las observaciones realizadas en el transcurso del trabajo de campo. Y que por medio de ellas se pudiera dar cuenta de sus ideas y percepciones sobre la vida escolar y como en ellas pueden estar presentes saberes y prácticas sobre ciudadanía en la escuela.

Dichas situaciones involucraban temas como las normas en el colegio y el sentido que tienen para ellos; la organización escolar, el modo que percibían el tema del gobierno escolar y en

consecuencia la posibilidad de participación y formación democrática en el colegio. En este sentido y una vez informados del objetivo de las entrevistas, el trabajo se efectuó de la siguiente manera:

El diálogo con Laura Rodríguez se efectuó en la sala de sistemas del colegio una vez finalizada la clase, el día 28 de agosto de 2015, se inició a las 8: 50 am y finalizó a las 9:50. Al iniciar la entrevista, la estudiante Laura Rodríguez mostró prevención sobre el propósito de la recolección de la información, por lo que nuevamente se le explicó acerca de la investigación que se llevaba a cabo y que lo que las afirmaciones, opiniones o juicios que ella hiciera no tendrían consecuencias para ella y que tampoco se trataba de una evaluación de conocimientos sobre el colegio. Por lo que mostró un poco de calma y respondió con menos prevención, aportando información valiosa que luego fue contrastada con la de los otros entrevistados.

Las entrevistas con los demás estudiantes de la muestra tuvieron un procedimiento similar, salvo que, para generar un ambiente más propicio, y que fuera un diálogo más libre de las tensiones que les generaba la formalidad de una entrevista, se ajustaron a sus tiempos, así como a lugares del colegio en los que ellos sintieran mayor comodidad. Mostrando que preferían lugares en los que había una relativa privacidad, ya que no querían ser vistos por sus compañeros o por otros docentes durante el ejercicio dialógico.

De este modo la entrevista con Nicolás Pulido se efectuó el 8 de septiembre, en el salón de clase del grado décimo, iniciando a las 9:50 am y finalizando a las 10:50 am. Al igual que sucedió con las demás entrevistas, se iniciaba con una prevención, lo que obligaba a explicar los propósitos de la indagación, el tema y les proporcionaba interés saber que no se trataba de una evaluación de saberes sobre el colegio o sobre ciudadanía, sino de un diálogo más informal.

Además, se les recordaba que la información que ellos dieran no llegaría a las autoridades del colegio.

La entrevista con Sebastián Ochoa se efectuó el 9 de septiembre de 2015 en la biblioteca del colegio, iniciando a las 1: 30 pm y finalizando a la 2: 40 pm, Sebastián tomó la entrevista con menos prevención, se mostró sereno debido a que el lugar que escogió fue uno de los más tranquilos y por la hora en la que se hizo la entrevista (en la tarde) los niveles de ruido son menores, a diferencia de la jornada de la mañana, en la que hay un mayor número de estudiantes y se perciben mayores niveles de ruido y circulación de estudiantes, sobre todo en los cambios de clase.

La entrevista con Valentina Martínez, se realizó el 14 de septiembre de 2015 en la oficina de la profesora de danza, en contra jornada, debido a la disposición del tiempo de la estudiante, esta se inició a las 12: 30 pm y finalizó a la 1:34 pm. En esta entrevista también se dio un diálogo informal en el que la estudiante aportó información valiosa sobre los temas planteados.

En cuanto a la recolección y el procesamiento de la información, las entrevistas fueron grabadas en sistema de audio, las grabaciones recibieron un procesamiento que inició con la transcripción de cada una de las entrevistas, igualmente cada una fue analizada de manera individual, este análisis arrojó elementos comunes en las respuestas y comentarios de los estudiantes que fueron interpretados y cruzados en una matriz de análisis. Por medio de este proceso se enunciaron los siguientes resultados

Los estudiantes entrevistados han estado toda su etapa escolar en el mismo colegio, no han tenido otras experiencias escolares. Piensan que el colegio es muy “chévere” y que los profesores que tiene generan un ambiente agradable, además de compartir un tiempo prolongado con los mismos compañeros. En este sentido, Laura dice: “el ambiente que hacen los profesores y los

estudiantes en algunas clases es chévere” (Laura Rodríguez, agosto, 28 de 2015). Sin embargo, es selectiva y toma distancia de las clases de algunos profesores que considera que no son de su agrado. Coincide con los demás estudiantes que hay profesores que todavía recurren a metodologías de trabajo muy aburridas, incluso al dictado y a la revisión de tareas y trabajos con bajos niveles de motivación y poca disciplina; llegando a afirmar que no les son útiles esas clases porque no aprende nada.

En cuanto a la cotidianidad de las clases, los estudiantes coincidieron en que no perciben que haya problemas de disciplina en los salones y que más bien existe un ambiente “relajado”. Sin embargo, lo que les molesta del colegio es la falta de recursos técnicos para el desarrollo de actividades específicas como el uso de material audiovisual u otras actividades, respecto a ello Valentina afirma que: “cuando uno va a ver una película o cuando los profesores quieren exponer algo o uno quiere exponer no hay un video beam o está ocupado o no hay bafles para escuchar” refiriendo a situaciones técnicas.

En relación con la cotidianidad en otros espacios del colegio, los estudiantes de grado décimo afirman que no aprecian grandes problemas convivenciales, esto es un indicador de que le asignan proporciones y valores diferentes a las de otros actores de la escuela como los docentes a dichas situaciones, quizá porque se han naturalizado, no los detectan o restan importancia a las circunstancias de conflicto que se presentan diariamente, sin embargo, constantemente la oficina de coordinación recibe un cantidad significativa situaciones conflictivas que se presentan entre los estudiantes.

En las entrevistas los estudiantes analizaron situaciones en las que se planteaban dilemas en relación con las normas y su aplicación, pero también la forma en la que asumen dichas normas, y la manera cómo resuelven los posibles conflictos que se les generan. Con relación a esto, uno

de los saberes presentes en los estudiantes es que el Manual de Convivencia es la norma de normas en el colegio, en él se regulan o se pretenden regular la mayoría de comportamientos de los sujetos, incluso los de los profesores. Reconocen que hay regulaciones para todos los espacios y para todo el tiempo de permanencia en el colegio; especialmente para el ingreso, para el descanso y para la salida que son los tres momentos de mayor masificación y por ende momentos de mayor caos.

Además, entienden que el primer filtro de ingreso al colegio es el uniforme, hay regulaciones para los cambios de clase, para el desempeño académico, entre otras. Sin embargo, frente a todas estas exigencias se evidenció que los estudiantes no perciben que el incumplimiento de las normas sea un problema, ellos consideran que el problema es para el docente o para el coordinador que son quienes las exigen. En este sentido no tienen necesidad de entender que implica pasar por alto la normatividad. El habitus del estudiante funciona con reglas propias. Los estudiantes se mueven entre lo institucional y lo no institucional, el escenario escolar configura una forma de actuar en relación con lo primero, pero los estudiantes construyen reglas propias, que entran en juego con las regulaciones adultas, siguiendo a Bourdieu se configuran habitus propios del estudiante (Bourdieu, 2007). En este orden de ideas se puede decir que construyen un orden propio, dentro del orden institucional. Configuran una cultura política propia que entra en tensión con la cultura política hegemónica, con la que busca el orden, y la norma como la directriz fundamental de la acción estudiantil.

Por estas razones, los estudiantes evidenciaron no encontrarle sentido al Manual de Convivencia, no obstante, en materia de cumplimiento de normas sí lo hallaron importante al momento de aplicar sanciones a los estudiantes que cometieron alguna falta o violación a la norma, aunque hayan afirmado que “no pasa nada” (Laura Rodríguez, 28 de agosto de 2015)

para dejar ver que no hay proporcionalidad entre la acción institucional y la falta cometida. Se construye la idea entre los estudiantes de que es mejor esperar y tomar acciones por cuenta propia, conducta que se ha institucionalizado y perfeccionado, ya que los actos de violencia física se dan para lo que Nicolás llama “desofender o ganar respeto” (Nicolás Pulido 8 de septiembre de 2015). La violencia física es una forma de ganar respeto de tener una reputación y de que nadie se meta con ellos. Se evidencia una cultura política en la que la violencia es válida o los hace actores sociales, ante la invisibilización, el abandono o una intervención institucional débil, que es lo que perciben por parte de la escuela frente a las soluciones que les brinda.

Como consecuencia, aparece una idea distorsionada de lo que es la justicia, que no es aplicada por las instancias pertinentes, es decir las autoridades del colegio, sino por la cultura callejera trasladada al escenario escolar y que adquiere un mayor peso en la mentalidad de los estudiantes. Pero que cuando logra ser aplicada, llega tarde y tras un largo y tortuoso proceso, que en muchos casos teniendo en cuenta la gravedad del problema, son trasladados a la justicia ordinaria, construyendo un habitus negativo, que se aleja del ideal cívico de la formación ciudadana en la escuela, pero que no lo desconoce y coexiste con este.

Los docentes se ven llamados a tratar de dar respuesta a las situaciones de conflictividad que no solo desbordan su capacidad, sino el alcance de sus competencias como funcionarios públicos encargados de la enseñanza de sus campos disciplinares y no como vigilantes permanentes de sus estudiantes. Esta vigilancia se ha convertido en un hecho normal, la mayoría de relaciones entre actores escolares son tensas y conflictivas y cada actor hace uso de sus capitales culturales y simbólicos para sortear esas tensiones, para generar estrategias adaptativas o negociadoras que les permitan sobrevivir en este escenario hostil y con una débil estructura para responder institucionalmente a la necesidades de la comunidad.

Frente a las situaciones expuestas en las entrevistas, los estudiantes de grado décimo reconocen las normas del Manual de Convivencia en cuanto a las medidas que comúnmente se toman para sancionar aquellos comportamientos no acordes con el bienestar colectivo. Ellos manifiestan estar de acuerdo con el debido proceso, discurso que se está trabajando durante el año, aunado al discurso de las normas, así como también al de la evaluación y promoción, impartido no solo a estudiantes, sino también a padres. En este sentido los estudiantes evidenciaron conocer bien estos discursos y de esta manera articularlos entre sí, reconociendo la posibilidad de exigir ser tratados con las mismas normas en todos los casos, ya sea que el conflicto se dé en el ámbito convivencial o en el académico.

Por otro lado se reconoce la presencia implícita de los discursos normativos escolares, que se reconocen en las acciones de la mayoría de estudiantes, aunque ellos mismos no lo sepan. Estos son saberes que operan de manera latente, tanto en el ámbito de lo individualidad, como en el de lo colectivo. A pesar de que los estudiantes manifiestan no haber leído el Manual de Convivencia, reconocen cuando con alguna de sus acciones entorpece el funcionamiento y la sana convivencia de la institución escolar. Incluso manifiestan un desconocimiento voluntario, “para que leer todo eso” afirma Laura, “con unas cuantas que uno se sepa es suficiente, las mínimas, del uniforme, el respeto y ya”. Es de señalar que dichos discursos están presentes y latentes en los demás miembros de la comunidad educativa, tanto docentes, como padres, en años de práctica y reproducción del mismo. La escuela continúa siendo un lugar de prácticas autoritarias ahora mayormente reguladas y distribuidas por el PEI en articulación con el Manual de Convivencia, que cumple una función disciplinadora y no de construcción de valores democráticos, deliberativa y de fortalecimiento del sistema democrático que el país requiere.

Respecto al manejo de sus conflictos, nuevamente se percibe la deslegitimación de los canales institucionales para su tratamiento; puesto que la mejor manera de resolver un problema es por medio de la violencia. La escuela no hace frente a estas situaciones de forma efectiva, por esto los implicados guardan un silencio en la escuela y luego en la calle lo resuelven a golpes. Al día siguiente ingresan al colegio los vencidos y los vencedores, posicionado la fuerza como el factor de injusticia e impunidad. De esta manera se naturaliza la violencia como forma de resolver todo conflicto entre pares y condenando a aquel que recurre a la autoridad del colegio para solucionar sus conflictos.

La solución o tratamiento de conflictos se convierte en una constante medición de fuerza, el dialogo, en la mayoría de los casos, no se encuentra en los repertorios simbólicos de los estudiantes, pues es visto como un hecho de debilidad, salvo que sea instrumentalizado como una fuente de protección o advertencia “no se meta conmigo” o “déjeme quieta que yo no le estoy haciendo nada” que generalmente se convierte en un insumo más para un desenlace común de agresión. Traslado la responsabilidad al otro, siempre es el otro el que inicia. “yo no tuve la culpa”. Esto se constituye en un termómetro de la compleja cotidianidad, que se enlaza con otros aspectos de la vida escolar vista desde la perspectiva estudiantil, que se presentan permanentemente orientados por la formalidad institucional.

En materia de participación escolar, considerada uno de los pilares para la formación ciudadana, los estudiantes dejaron ver que hay conocimiento de las formas que establece la ley para la participación estudiantil; es decir, saben de la existencia del gobierno escolar, igualmente saben que está integrado por directivos, docentes y padres principalmente, y que los estudiantes tienen representación en ese gobierno escolar, Laura Rodríguez lo describe como “Solamente que es una ley que impone el gobierno a los colegios, que vienen normas, reglas y donde uno ve

el Manual de Convivencia y uno ve varias cosas que dicen los profesores”(Laura Rodríguez, agosto, 28 de 2015) mientras que Sebastián lo describe como “es un ente que apoya toda la institución, la rectora, los estudiantes, que ayudan es a manejar y a crear el orden vigilar que todo esté pasando bien en el colegio y que todo su funcionamiento este siendo adecuado” (Sebastián Ochoa, 9 de septiembre de 2015). Las experiencias vitales de los estudiantes entran a configurar saberes y formas de ser (Zambrano, 2007). Sebastián que es cercano a la cultura cívica religiosa, fundamenta muchas de sus acciones en la fe cristiana y los valores de la comunidad religiosa a la que pertenece relacionándolas con la escuela, en términos de lo que debería ser, pero que no se presentan en la cotidianidad escolar.

Es decir, no hace falta información al respecto a los valores y fundamentos de una vida democrática. Pero sí otorgarle al ejercicio democrático un mayor sentido para los estudiantes, así como entregarles mayores responsabilidades, creando en ellos la capacidad de organizarse y auto gestionarse. Sin embargo, lo que predomina en los estudiantes entrevistados es un escepticismo frente a la posibilidad real de ser escuchados, de participar en la toma de decisiones, en ser apoyados en sus iniciativas, de hacer más sencillos, rápidos y efectivos los procedimientos para la gestión de iniciativas estudiantiles. Esta es una de las razones por las que los estudiantes se muestran apáticos frente a las rutas institucionales de participación, generando en ellos la cultura política de la indiferencia, en este sentido afirma Valentina Martínez cuando se le indaga por valores democráticos como la participación:

No, en realidad no me ha interesado, porque pues yo creo que el colegio está bien así, y además como a uno no le prestan atención, ya se ha propuesto que se cambie la sudadera o que se corra el horario y no dejan que porque el Manual de Convivencia ya

lo dice que está bien y que es por el bien de los estudiantes pero que bien, si muchos ni usan bien la sudadera (Valentina Martínez, 14 de septiembre de 2015)

En este sentido, la cultura de la indiferencia viene de las mismas prácticas institucionales, no de manera explícita en la mayoría de los casos, pero sí bloqueando las pocas iniciativas que proceden de los estudiantes o entorpeciendo su gestión a través de constantes postergaciones en reuniones, hasta que se pierde el interés, lo que inserta en definitiva en el pensamiento de los estudiantes que quien decide sobre lo que se hace y cómo se hace son los adultos, en esto coincidieron los entrevistados, y en respuesta tan diversas como “No sé qué hace el gobierno escolar” (Valentina Martínez, 14 de septiembre de 2015); “en el gobierno escolar ellos tienen sus formas de ver las cosas” (Nicolás Pulido, 8 de septiembre de 2015); “ellos hablan y llegan a algún acuerdo o para cambiar ciertas cosas del gobierno escolar o del Manual” (Laura Rodríguez, agosto, 28 de 2015). Estableciendo una relación de oposición entre el mundo de los profesores y directivos, es decir los adultos como un *Ellos* y el de los estudiantes como un *nosotros*.

La escuela, en lugar de acercarse a la necesidad de formar ciudadanos participativos; capaces de llegar a consensos; deliberativos y demás condiciones establecidas en la legislación colombiana en materia de democracia, se aleja, y el ejercicio democrático se convierte en una simulación, que logra inscribir en el pensamiento de los estudiantes los vicios y las prácticas corruptas de la política nacional y constituirlos en saberes que se van reproduciendo año tras año. Situación ante la cual los estudiantes deciden voluntariamente hacer un ejercicio parcial de participación, mediante la elección del personero y el contralor estudiantil, y de ahí en adelante desentenderse del ejercicio democrático en el ámbito de lo público. Y trasladar sus intereses

dentro del colegio al plano de lo individual, y en el plano de lo colectivo a algún tipo de práctica extraescolar, lo que también fue tema de exploración de este trabajo.

6.1.4 Trabajo grupo focal: El papel del consejo estudiantil

El trabajo con el grupo focal consistió en un diálogo en el que se pudiera evidenciar saberes y prácticas sobre ciudadanía en entorno a su experiencia escolar. Este instrumento, se aplicó con los estudiantes de ciclo cinco que pertenecieron al consejo estudiantil. Este trabajo permitió contrastar información de diferentes fuentes y se ajustó a la mirada estudiantil en cuanto a los saberes y las prácticas sobre ciudadanía. Se realizaron dos fases: la primera consistió en conocer cómo fue el proceso que se llevó a cabo para su elección como representantes y la percepción sobre su papel como representante al consejo estudiantil; la segunda se planteó un tema de cotidianidad escolar, entablando un diálogo que se organizó alrededor de una situación particular en el patio del colegio y una serie de preguntas guía, que permitieran dar cuenta de cómo ven la cotidianidad en el colegio, y qué tipo de prácticas sobre ciudadanía pueden evidenciarse en el colegio Francisco Javier Matiz.

Para la ejecución del trabajo se realizaron dos reuniones en un salón de audiovisuales denominado Sala Esther Rubiano, la primera el 22 de septiembre de 2015 se inició a las 9:00 am y finalizó a las 10:00 am. Se indagó cómo fue el proceso que hicieron para llegar a ser los representantes, sus percepciones sobre el cargo y una posible relación con la ciudadanía. La segunda reunión se realizó en el mismo lugar el 30 de septiembre iniciando a las 9:00 am y finalizando a las 10:00 am. Para las dos reuniones se solicitó la autorización de salida de los estudiantes de sus respectivas clases y el compromiso de cada estudiante de informarse de la actividad realizada en clase para luego cumplir con su responsabilidad académica de esas horas. El procesamiento de la información arrojó los siguientes resultados:

Los estudiantes evidenciaron que su participación en el consejo estudiantil no respondió a un interés propio o a la necesidad de participar de manera voluntaria, tampoco para manifestar cualquier inconformidad o presentar alguna iniciativa, sino que su elección respondió a una dinámica irregular como lo evidencia Jader Robayo cuando comenta “yo llegué y mi nombre ya estaba en el tablero” dejando ver que no hay una voluntad real de participar, y todo se convierte en un juego. Es de anotar que para la mayoría de estudiantes la práctica de la elección del representante del curso no reviste importancia, sino que más bien se constituye en un requisito que se cumple de manera obligatoria. Este es un ritual que se repite cada año en la misma forma y que se ha constituido en una práctica, la elección del representante de curso se presenta como un juego para los estudiantes, y a la vez la oportunidad para aquellos estudiantes que se destacan por su singularidad en materia de convivencia. La democracia se convierte en este nivel micro en un juego, que se realiza sin prever ninguna consecuencia, lo que se hace patente cuando Johan González afirma “No... Yo suave”, es decir, que no le interesa sí es o no es el representante del curso, pues no entiende la responsabilidad que asume cuando es elegido.

Lo que deja ver que quienes resultan elegidos para la tarea de representar, desconocen cuál es la responsabilidad que les corresponde, no hay claridad sobre qué es lo que les exige dicha representación, “asistir a reuniones”, afirman, en medio de la respuesta al unísono entre varios estudiantes en la reunión. Y la función se limita a transmitir información de las esporádicas reuniones a las que sean convocados. “Como representante de curso no hago nada”, dice Natalia Rosas, representante de curso de grado undécimo. El consejo estudiantil es una figura legal de participación estudiantil pero es una figura que no tiene utilidad y que nadie reclama, cada estudiante desarrolla sus estrategias de comunicación, poniendo en juego sus capitales culturales, ya sean los de la familia, la calle, incluso los adquiridos en el escenario escolar en los que ponen

en juego sus habitus individuales (Gómez, 2006) con los que desarrollan competencias sociales para moverse en la cotidianidad de la escuela.

En la segunda fase del instrumento la temática cambia y las escenarios planteadas para la discusión empiezan a tocar situaciones en las que se sienten afectados, sus actitudes, igualmente cambian, y empiezan a mostrarse un poco más deliberativos y a dejar ver que cuando se les provoca, pueden tomar un punto de vista sobre un tema, en este caso la ciudadanía y la forma en la que esta se puede ver materializada en su cotidianidad escolar.

Se hace visible que son conocedores de situaciones problemáticas que, en su opinión, aquejan al colegio y empiezan a enunciarlas, dando cuenta de problemas como la agresión entre estudiantes, el incumplimiento de normas o por el contrario el exceso de ellas. Empiezan a aflorar situaciones en las que se sienten maltratados por los docentes, enunciando una desigualdad patente entre estudiantes y profesores. Natalia afirma “se toman los derechos de los profesores y los de los estudiantes no”, expresando una inequidad frente al tema de los derechos, sin que pase nada; la falta de valores atribuida a situaciones de irrespeto entre los miembros de la comunidad educativa, el consumo de sustancias ilegales y el acoso escolar entre otras, lo anormal se hace común, se naturaliza se convierte en parte de su cotidianidad, entra a hacer parte de su cultura, y constituye su habitus (Bourdieu, 2007) las normas, parecen sucumbir ante una realidad que las desborda y que no soluciona.

También, aparecen los cuestionamientos a la institución y su falta de atención a todos estos problemas. Es decir, los estudiantes *saben*, saber que se constituye en la experiencia (Zambrano, 2007) que pueden tener parte en el origen de las problemáticas, pero que también pueden, o podrían hacerse partícipes de las soluciones. Sin embargo, optan por dejar que las cosas se resuelvan con las decisiones impositivas del mundo adulto.

Con respecto al escenario planteado para la discusión, éste se vinculó a las situaciones de accidentalidad que se presentan durante los descansos, a raíz del juego con balones, ya que el colegio solo cuenta con una cancha, en la que se llegan a jugar hasta 3 o 4 partidos de manera simultánea. Con el propósito de indagar sobre cómo asumen esta situación, qué responsabilidad tienen los estudiantes, la responsabilidad de la institución escolar y posibles formas de evitar los accidentes. En primer lugar, manifestaron que la posición que habían adoptado las autoridades del colegio no era pertinente, quitar los balones o impedir que los estudiantes jueguen no era la solución. Mostrando su capacidad para cuestionar las medidas adoptadas por los adultos y tomar una posición crítica respecto las normas, como manifestación de contracultura política (Martín-Barbero, 1998), estas no son sus normas, ni sus intereses, como ya se ha hecho evidente en las entrevistas realizadas a los demás estudiantes de la investigación.

Por otro lado, adoptan una perspectiva de individualización de la responsabilidad, adoptan la posición de que cada estudiante debe cuidarse a sí mismo, que la circulación por el patio a la hora del descanso supone estos riesgos, ya que el descanso es para jugar, y cada cual asume el riesgo de ser golpeado por balones durante el descanso. Estos comentarios dieron lugar a una serie de reflexiones que los estudiantes lograron asociar con otros problemas. Lo que evidenció que no solamente conocen las problemáticas escolares, sino que además generan deliberación sobre ellas, discuten con argumentos que dan cuenta de lo que cada uno considera es un problema mayor que debe ser atendido. Pero además estableciendo una relación de oposición individuo – institución. En la que los individuos involucrados en la situación, no la consideran un problema, mientras que para la institución sí lo es. En este sentido, los estudiantes siguen expuestos a la accidentalidad con balones a la hora del descanso y las tensiones entre profesores

y estudiantes por la misma razón, lo continúa a lo largo del año, sin que haya una posible solución.

Pese a ello, los estudiantes manifiestan que ha habido propuestas de solución pero que no han sido escuchadas, en este sentido reaparece nuevamente, en su opinión, el autismo institucional frente a las iniciativas de los estudiantes. Y con ello la desmotivación para expresarse y plantear propuestas y tomar por su cuenta, pero también la falta de compromiso y constancia para continuar con dichas propuestas, ya que ante el primer obstáculo desisten fácilmente, adoptando una posición de escepticismo, en la que dan sus luchas por perdidas antes de haberlas comenzado. Evidencia de la memoria que se construye en la experiencia de los sujetos (Zambrano, 2007), y que se tensa con los saberes impartidos en materia de participación como un elemento de la ciudadanía.

6.1.5 Talleres pedagógicos:

6.1.5.1 Taller pedagógico No 1

Efectuado el 15 de octubre

Hora de inicio 8:05 am

Finalización 9: 05 am

Dirigido a estudiantes de ciclo cinco del consejo estudiantil.

Objetivo: 1. Identificar los saberes y las prácticas de los jóvenes estudiantes de grado décimo del colegio Francisco Javier Matiz sobre ciudadanía y las posibilidades de participación escolar.

Metodología

1. Se realizan las siguientes preguntas de introducción
 - ¿Cómo le gustaría que fuera el colegio?
 - ¿Qué tipo de actividades le gustaría que fueran los que se hicieran en el colegio para aprender?

2. Se conforman 2 grupos de 3 estudiantes que reciben una situación hipotética o con sus propuestas proceden a exponer de manera clara como debería ser resuelta.
3. Comentan sus opiniones

6.1.5.2 Resultado taller 1

En cuanto al primer taller se evidenció buena parte de los reclamos de los estudiantes ya señalados en apartados anteriores, no sólo en cuanto la incoherencia que aparece en la vida escolar, sino en cuanto a sus necesidades de formación. Los estudiantes afirmaron que las autoridades del colegio muestran temor frente a los posibles problemas que pudiera desatar la actividad estudiantil no aprobada, tienen desconfianza frente a las iniciativas de los jóvenes y concluyen entre otras cosas que la escuela no se ve como un espacio que promueva la diversidad, sino que es un espacio de exclusión. Que no promueve el libre desarrollo de la personalidad, sino que coarta y limita la capacidad creativa de los estudiantes además de que establece barreras entre lo que considera ajeno a los saberes oficiales, fundamenta su acción en las consideraciones del mundo adulto, impartiendo instrucciones de comportamiento, y vigilando la observancia de la disciplina, con el fin, de generar una sumisión necesaria para adecuar a los estudiantes a las lógicas del capital, “parece que nos formaran para hacer caso” afirmó Natalia Rosas.

En nombre de la seguridad y el bienestar, la institución vulnera los derechos de los estudiantes amparados por la constitución, en este caso, específicamente el derecho a la expresión, así como el derecho a la igualdad, otras expresiones no requirieron de un procedimiento para ser presentadas o para que fueran aceptadas por los directivos, con respecto a esto comenta Andrea: “yo creo que aquí manejan mucho el tal debido proceso, si él cumplió ¿Por qué no? Exigen que todo sea bien... que todo se hable, pero no es así... o sea los que a ellos les parece, no les exigen”, esto para mostrar que aunque los estudiantes impulsen sus iniciativas, estas parecen no

ser escuchadas por los docentes, ni mucho menos apoyadas, entonces, no solamente se sienten vulnerados por el mundo adulto, sino que además se sienten en un relativo estado de soledad.

Predomina la censura de sus expresiones, razón por la cual entran en un casi permanente estado de tensión con las autoridades y la estructura administrativa escolar, y en un rechazo hacia sus normas, que consideran no son las suyas, las cumplen por obligación y por intimidación, están en juego, no sólo sus expresiones culturales, sino ser promovidos al siguiente curso, evidenciando saberes (Zambrano, 2007) no oficiales que constituyen sus habitus construidos a partir de sus experiencias (Bourdieu, 2007) y que son los que tienen sentido.

No obstante, algunos estudiantes entran en una franca contienda con la autoridad institucional, ante la deslegitimación de los mecanismos democráticos escolares debido a la contradicción entre teoría y práctica. Consideran que no hay igualdad en el trato a los estudiantes, sino que más bien se les margina cuando no están alineados con los saberes hegemónicos, constituyéndose así en otro saber escolar, que motiva a los estudiantes a hacer caso omiso del discurso democrático escolar, generándose una contracultura política. (Martín-Barbero, 1998).

Consideran que no se respetan los derechos de los estudiantes y que esto va en contravía de la formación en derechos que promueve la escuela, cómo puede aspirarse a formar un ciudadano respetuoso de los derechos, si la escuela aplica el discurso de manera parcializada. El discurso de los valores se queda solo en la teoría. Cómo se pretende formar en democracia, cuando se transmite por medio de estas situaciones que es legítimo omitir otras expresiones culturales.

Sin embargo, a pesar de la incoherencia que se evidencia por parte de la organización institucional, los estudiantes de ciclo cinco contemplan la posibilidad de poder intervenir en los cambios del Manual de Convivencia, indagar por respuestas en las instancias directivas, aunque se les dé la espalda o se haga caso omiso de sus reclamos, sin embargo frente a la situación

descrita coinciden en reclamar, la opinión de Laura es muestra de ello cuando en respuesta a situaciones de injusticia afirma que

Sí, me quejaría en rectoría o coordinación, con los profesores, Paso una carta a la rectora, yo sé que una pasa una carta y tiene que esperar, muchas veces no hay respuesta, una vez pasé una carta y no pasó nada. (Laura Rodríguez, 28 de agosto de 2015)

6.1.5.3 Taller No 2

Efectuado el 19 de octubre de 2015

Hora de inicio 10:35 am

Hora de finalización 11:45 am

Dirigido a estudiantes de ciclo cinco del consejo estudiantil

Objetivos

1. Identificar diferentes tipos de interacción que se dan entre los estudiantes del colegio Francisco Javier Matiz que permiten establecer sus percepciones sobre el escenario escolar y la presencia de valores democráticos que contribuyen a la formación de ciudadanía
2. Conocer el grado de apropiación del manual de convivencia

Metodología

Se realizan las siguientes preguntas de introducción

- ¿Qué opina sobre la situación?
- ¿Qué debe hacer el coordinador?

Se conforman 2 grupos de 3 estudiantes que reciben la situación hipotética y con la orientación del manual de convivencia o con sus propuestas proceden a exponer de manera clara como debería ser resuelta.

Situación

Un estudiante de ciclo 5 se ha desnudado a la hora del descanso, éste hace un recorrido por todo el patio, mientras hace el recorrido otros estudiantes de diferentes cursos le preguntan las

razones, él responde que es un homenaje a las mujeres del colegio. Mientras el estudiante desnudo camina por el patio otros estudiantes le toman fotos y hacen videograbaciones con celulares. La situación crea gran conmoción y termina en que el estudiantes se dirige a los baños se viste y cuando sale, un par de profesores le piden que los siga a la coordinación, los estudiantes manifiestan que no es justo que lo sancionen y otros hasta contemplan que es injusto que se le expulse, cuando nadie ha mencionado tal consecuencia.

6.1.5.4 Resultado taller 2

En el segundo taller, encontraron conflicto entre lo que enuncia el Manual de Convivencia como derecho y lo que en realidad sucede, esto de acuerdo con sus perspectivas. Sin embargo, como parte de su reflexión se dan cuenta que la realidad desborda la regulación de las posibles conductas de los estudiantes que contravienen la moral pública y las buenas costumbres, hacen evidentes las contradicciones que se hayan entre lo que enuncian las normas macro del colegio y la vida escolar.

Reclaman que les expliquen las razones de las acciones, no solo de eventos extraordinarios como el tratado en este taller, sino que se convierta en una actitud de los adultos de la escuela, que se les explique o se les den los argumentos suficientes del porqué de las decisiones es un acto de reconocimiento hacia la humanidad del otro, en este caso de la población estudiantil. Como hecho político, se requiere que los estudiantes sean incluidos, que se les reconozca como sujetos validos de discusión. Sin embargo, ellos asumen que la escuela trata de ocultar o pasar rápidamente por esta situación, queriendo invisibilizarla y que no se trate el tema entre los estudiantes, sino que más bien parezca que se tomaron acciones o medidas para la protección.

Reclaman que la formación escolar deja grandes vacíos que se deben suplir en otros escenarios, la calle sobre todo, ya que la familia también se queda corta.

Los estudiantes reconocen que la vida puede sobrepasar el alcance de las normas escritas y que la situación podría convertirse en una herramienta de aprendizaje; cambiar la cultura de indiferencia entre mundo adulto y mundo joven; resignificar el escenario escolar, generar nuevos habitus (Bourdieu, 2007) Hacer un reconocimiento de derechos y educar en la diversidad, no solo racial, sino de orientación sexual, temas que aunque se tocan en la escuela por obligación legal, no tienen la profundidad que requieren, subyace el hecho de que los estudiantes no tengan espacios propios para sus reclamos sino que están supeditados a al mundo adulto. Los estudiantes deben reconocerse como sujetos de su propia formación, pero los adultos también deben reconocerlos como tal.

6.1.6 El saber escolar de ciudadanía

En suma y con base en todos los datos recabados y procesados en entrevistas, observaciones y talleres se puede establecer que los estudiantes tienen saberes sobre ciudadanía y que estos saberes están estrechamente relacionados con la construcción de valores democráticos, cuya pretensión es formar al estudiante para la cultura democrática y que ellos se vean materializados en sus prácticas escolares diarias, no solo en el cumplimiento de sus obligaciones escolares, sino también en sus acciones cotidianas, en la construcción de relaciones pacíficas con los otros y por los otros se hace referencia a la comunidad educativa. Reclaman que se dé la posibilidad de construir una relación y una interacción con el entorno que los lleve a ser capaces de encontrar en pequeñas acciones cotidianas la posibilidad de construir una sociedad más justa en la que el ejercicio democrático encarne sus aspiraciones. Sin embargo, esos saberes se encuentran presentes en los estudiantes de manera parcial y fragmentada, acompañados además, de un

escepticismo generado por los procesos democráticos escolares en los que los estudiantes no se encuentran o no se sienten representados.

6.1.7 Saberes y prácticas extraescolares: una mirada al saber no formal

En materia de saberes y prácticas sobre ciudadanía en ámbitos no escolares se tomó como base la experiencia de cuatro estudiantes, que de manera voluntaria accedieron a compartir sus actividades extraescolares. Por medio de entrevistas semiestructuradas y observación se obtuvo información que dio cuenta, no sólo de dichas actividades, sino que ofrecieron la posibilidad de contrastarlos con sus saberes escolares en torno a la ciudadanía. Las entrevistas para este ámbito indagaron por los lugares de sus prácticas, por el tiempo que llevan vinculados con las instituciones en las que las realizan, las actividades que llevan a cabo en esos lugares, las motivaciones que los llevaron a ingresar, la forma en la que ingresaron y las motivaciones que los llevan a seguir con estas prácticas.

En referencia a la ciudadanía y en contraste con sus prácticas escolares, se les indagó cómo está organizado el sitio de sus prácticas, qué espacios de participación tienen, marcos normativos, procesos de convivencia y conflictividad. Es de señalar que cada uno de los escenarios en los que se indagó responde a situaciones específicas de formación y de interacción de los individuos que son los sujetos de investigación. El proceso de sistematización de las experiencias de los cuatro sujetos dio como resultado la siguiente información.

6.1.7.1 La experiencia de Laura: ciudadanía y música

La entrevista se realizó con Laura Rodríguez el 3 de septiembre de 2015. Se inicia a las 5:00 pm y finaliza a las 5: 45 pm. Laura hace parte de un proyecto denominado CESFA, acrónimo que significa Centro Salesiano de Formación Artística, que funciona en las antiguas instalaciones del colegio femenino María Auxiliadora en el barrio 20 de julio. El tiempo que lleva vinculada

en este centro de formación es de aproximadamente 5 años. Su asistencia a CESFA es todos los días en las tardes y los sábados en la mañana. Es decir, la práctica se da todos los días en diferentes actividades. Para este caso, las actividades que realiza Laura en el centro, son diversas, sin embargo, su principal actividad y motivación para continuar es la interpretación de un instrumento musical, se trata de la flauta travesa, la que lleva tocando aproximadamente el mismo tiempo desde que ingresó.

Laura comenta que ingresó a CESFA por interés familiar. Afirma que en su familia, específicamente en su padre, había gusto e interés por la música; ella inició en la Fundación Batuta “ya habíamos empezado con Batuta, mis hermanos empezaron dos años allá en Batuta y yo alcancé a estar sólo un año”(Laura Rodríguez, 3 de septiembre de 2015) Posteriormente por proximidad de su vivienda con la parroquia del Veinte de julio recibieron información de los proyectos existentes para ocupación de tiempo libre, “una vecina que le dijo a mi papá que allá en la iglesia estaban haciendo proyectos de música” (Laura Rodríguez, 3 de septiembre de 2015) de esta manera se vinculó a lo que inicialmente era sólo un proyecto musical, que luego se convirtió en el CESFA.

Laura afirma que no hubo muchos requisitos para ingresar “ninguno, sólo una entrevista, qué... por qué llegaste aquí, qué... por qué... estás interesada... qué instrumento quieres tocar, y ya” (Laura Rodríguez, 3 de septiembre de 2015) no hubo ningún requisito, sólo el interés por la música, igualmente para continuar predomina el interés personal. La disciplina que se tenga con el instrumento y el deseo de avanzar en el perfeccionamiento del instrumento es importante para mantenerse en el proyecto CESFA, afirma “me exigen puntualidad y responsabilidad y ya y disciplina no exigen nada más” (Laura Rodríguez, 3 de septiembre de 2015).

Respecto a CESFA afirma que “pues allá es sobre el arte” (Laura Rodríguez, 3 de septiembre de 2015), haciendo referencia a que no se trata de formación religiosa, lo que dejó claro a lo largo de la entrevista. En cuanto a lo que hace el centro refiere que:

Allá dan música popular; danzas y dan... pues... música clásica; dan música popular; danza y música clásica y teatro... ¡Bueno!! Música clásica... no; música popular y danzas y ya; pues yo creo que la música se puede dividir en muchas partes porque dan clases de violín dan clases de guitarra y dan clases de piano y ya cuando usted se mete en banda, en banda le dan clases de su respectivo instrumento en el que usted se metió (Laura Rodríguez, 3 de septiembre de 2015)

Con esta aclaración, Laura reafirma que sus actividades no son religiosas sino artísticas, no se muestra interesada en la formación religiosa, sólo en la musical. Para ella ésta se constituye en parte de lo que considera su proyecto de vida, siendo una de sus principales motivaciones para seguir.

Las actividades que ella realiza son de diferente índole, por un lado está el perfeccionamiento de la interpretación de su instrumento y la adquisición de conocimientos teóricos sobre la música y el ser parte de una banda musical juvenil, convirtiéndose en sus motivaciones para continuar en CESFA. Además de su proceso de formación musical y pertenencia a la banda juvenil, ella realiza actividades de acompañamiento en la formación de otros niños y jóvenes que pertenecen al centro.

El componente de bandas sinfónicas en CESFA al que Laura se encuentra vinculada, inicia con un semillero al que ingresan niños entre los 5 y los 12 años, que llevan a cabo la selección de un instrumento; una vez superado por lo menos un año de formación musical, se pasa a una banda infantil. Posteriormente, y demostrando pericia en la ejecución del instrumento pasan a la

banda juvenil y por último a una banda llamada, banda especial. La diferenciación de dichas bandas está centrada en los rangos de edad, luego por la destreza en el instrumento y además de la cantidad de los mismos en cada una, según como lo afirmó Laura “todo depende de la disciplina con el instrumento” (Laura Rodríguez, 3 de septiembre de 2015). Así que puede haber movilidad entre las categorías de bandas, pero esta se da de acuerdo con la habilidad en el instrumento.

En cuanto a las actividades que complementa las otras pueden ser de diversa naturaleza: colaborar con la formación inicial de niños que ingresan al semillero o con quienes ya pertenecen a las bandas pero que se encuentran en un proceso de formación menos avanzado que el que ella tiene. Además, toma clases de gramática musical y los sábados toma clase de coro. Laura distribuye su tiempo en estas actividades, que la ocupan en las tardes y los fines de semana. Ocasionalmente, los sábados y domingos hace en la iglesia, lo que ella refiere como retreta y afirma “Es un concierto” (Laura Rodríguez, 3 de septiembre de 2015)., esta actividad está estrechamente ligada con los compromisos que se adquieren con la parroquia, ya que ésta es la que patrocina las bandas cuando participan en concursos de bandas sinfónicas, ya sea dentro o fuera de la ciudad, que es la otra actividad en la que participa, y en la que en diferentes oportunidades han obtenido el primer puesto.

En cuanto a situaciones como la convivencia, las normas, la participación, la relación con los otros, se evidencia un escenario mucho menos normativo, no existe un Manual de Convivencia que oriente cómo se deben resolver las posibles situaciones de conflicto, porque en general no se espera que estas se presenten, debido a que las personas que se encuentran allí, se reúnen con un objetivo, que es el de recibir una formación en un campo específico del arte, en este caso la música. Sin embargo, esto no quiere decir que no se presenten, pero no son del mismo tenor de

las que se presentan en la escuela. La presencia de los integrantes de las diferentes bandas y semillero, que mencionó Laura, es voluntaria, lo que hace que se viva un clima diferente, “somos como una familia” afirma y agrega que:

Usted va para aprender y para avanzar y para seguir con el instrumento y si usted no tiene disciplina en el instrumento y nunca estudia y se pone es a hablar con los demás pues el director le dice a uno que si vino a eso pues es mejor que se vaya. (Laura Rodríguez, 3 de septiembre de 2015).

La motivación que tiene Laura para estar allí procede de su interés por destacarse en lo que hace y en esta medida avanzar en su formación musical, responde a unas exigencias que están dadas por el contexto: ser la mejor intérprete de su instrumento. En esta medida se construyen saberes y prácticas cotidianas que se orientan no sólo por su interés musical, sino por el deseo de pertenecer a las diferentes bandas, a participar en los concursos de bandas y ganarlos. Representando a una institucionalidad de la cual sienten un apoyo permanente, pese a los compromisos que esta le generan y de las que en oportunidades se muestra agotada.

En relación con los conflictos que se presentan, estos reciben un tratamiento dialógico en el que el director del proyecto, un reconocido músico llamado Rogelio Castro, interviene estableciendo estrategias que permiten la participación del grupo en establecer las causas del problema y llevarlo a una solución satisfactoria para todo el grupo o tomando sus propias acciones, tendientes a restablecer el orden y generar los comportamientos necesarios para que la situación que originó el conflicto no se presente de nuevo. Entre dichas acciones esta la suspensión del integrante de la banda, hasta nuevo aviso, es decir hasta que se considere que se ha reparado la falta, sin embargo estas acciones no son preestablecidas, sino que son tomadas por el director del proyecto CESFA, y son obedecidas sin objeción por los jóvenes músicos con un

trabajo de reflexión sobre la falta. Las medidas no son permanentes pero tienen un efecto persuasivo contundente, pues la suspensión de las bandas, significa no ir a los concursos, limitarse únicamente a ensayos, lo que para los músicos es una sanción bastante drástica, pues actúa no solo sobre su participación en la banda, sino que también afectará su prestigio.

Es el hecho de querer estar lo que motiva a los jóvenes del proyecto a aceptar las “sanciones” que reciben, por sus aparentes faltas, con tres pilares fundamentales, que son los que según Laura orientan los procesos “no allá por mucho hay unas pequeñas normas que son responsabilidad, puntualidad y el respeto que esas son las más importantes” (Laura Rodríguez, 3 de septiembre de 2015), esto para indicar también que no hay nada parecido a un Manual de Convivencia. Son más bien acuerdos implícitos los que se constituyen como los saberes que orientan la cotidianidad del centro.

6.1.7.2 Experiencia de Nicolás: ciudadanía y deporte

La segunda experiencia extraescolar que sirvió a los propósitos de investigación fue la de Nicolás Pulido, la entrevista se realizó el día 12 de septiembre de 2015. Inició a las 9:05 am y finalizó a las 9:45 am. Nicolás, asiste en las tardes a una escuela de formación deportiva llamada Academia de fútbol Arnoldo Iguarán. Nicolás afirma que asiste a la escuela tres veces por semana, a entrenamiento físico, dos días a entrenamiento en estrategia y los sábados partidos de fútbol. Su ingreso a la escuela se dio por interés propio, afirma que lo que llamó su atención fue el nombre de la escuela “simplemente el hecho de ser llamado Arnoldo Iguarán un gran jugador entonces me interesé y fui y hice las practicas me fue muy bien”. (Nicolás Pulido, 12 de septiembre de 2015). Entre los requisitos que tuvo que cumplir estaba ser menor de edad, tener interés por el fútbol, deseo de estar en la escuela, y por supuesto algunos exámenes físicos.

Requisitos que considera demasiado fáciles, lo más difícil, sería el dinero para pagar, ya que la academia es de carácter privado y en este sentido, se mantiene de lo que pagan sus alumnos.

En cuanto a la academia, hay que señalar que se trata de una organización privada constituida como una empresa dedicada a la formación de jóvenes deportistas. Con todas las exigencias legales para funcionar y ofrecer el servicio de formación deportiva. Con programas deportivos diferentes y por supuesto con unos costos, de acuerdo con los días de entrenamiento o la sedes en las que se entrene.

Además del nombre de la academia como factor de atracción para sacrificar su tiempo en desplazamientos e inversión de dinero con el pago de matrícula y pensión, se encuentra la relación que tiene la academia con organizaciones profesionales de fútbol, en palabras de Nicolás “tienen muchos convenios con demás escuelas o equipos profesionales como Patriotas o el caso de Huila o de Millonarios o la Equidad entonces eso es lo que me motiva a cumplir mi gran sueño” (Nicolás Pulido, 12 de septiembre de 2015). Los motivos y su acción son de índole individual se trata de sus sueños de ser un futbolista reconocido.

La organización de la escuela es sencilla y se refiere únicamente a categorías que están establecidas de acuerdo con el año de nacimiento de cada uno de los alumnos, en este sentido, Nicolás está en la categoría 99, en la que entrena su cuerpo para desarrollar un mejor estado físico y aumentar de talla, además de estrategia en el campo de fútbol, pero al indagar por lo que aprende allí, Nicolás refiere que “Me enseñan a ser una persona entregada a mi profesión, me enseñan a ser una persona culta, a no estar en la calle, a ser una persona humilde a pesar de que tenga mucha plata y todo” (Nicolás Pulido, 12 de septiembre de 2015); lo que concuerda con sus expectativas y lo lleva a cumplir de manera voluntaria con las exigencias de la academia.

La academia de fútbol es un escenario que al igual que la escuela se encuentra normativizado y cuenta con un proyecto pedagógico y unos objetivos, que se mueven no solo en el ámbito de lo deportivo, sino que adicionalmente tienen objetivos que se mueven en el ámbito de la formación de valores, lo que es evidente en las afirmaciones de Nicolás, “las expectativas de ellos es formarnos como personas de bien o sea que nos enfoquemos en el fútbol y no en otras cosas” (Nicolás Pulido, 12 de septiembre de 2015). Cuando dice personas de bien se refiere al hecho de que se espera que sea un deportista con valores humanos, y que la academia tenga un alcance que vaya más allá de lo deportivo, que tenga la capacidad de transformar las actitudes de sus alumnos.

Para Nicolás, la cotidianidad de la academia, está representada por su responsabilidad y disciplina, incumplir con alguna de ellas significa la exclusión de lo que más anhela, que es ser tenido en cuenta para los partidos, ya que esto significa que se hace visible, no solo para sus compañeros y entrenadores, sino para agentes externos que pueden ver su talento. Según dice, no se presentan conflictos entre los compañeros, todo es muy armonioso, pues dependen de sus entrenadores para poder jugar en los torneos en los que participa la academia. Si no cumplen no juegan, y ese es el peor castigo. En este sentido, no hay posibilidades de participación o deliberación para los alumnos de la academia, todo está organizado y cuentan con un reglamento de estricto cumplimiento, el cual siguen al pie de la letra y sin discusión.

Pese a la existencia de un reglamento estricto, las normas que sigue Nicolás son las elementales para mantener la convivencia armónica que afirma vivir en la academia de fútbol, estas son en palabras de Nicolás “llegar temprano, no agredir compañeros o profesores, ni verbal ni físicamente, cumplir los requisitos que tienen, no fallar a ningún partido, no fallar a entrenamientos, estar siempre con el uniforme de la academia, no usar camisetas alusivas a otros

equipos” (Nicolás Pulido, 12 de septiembre de 2015). Son reglas sencillas que ordenan toda la convivencia en la academia, pese a que el trato con algunos de los docentes es fuerte, pero responde a una forma de trato entre estudiantes y entrenadores que hace parte del lenguaje de entrenamiento y del juego.

La academia ha representado para Nicolás la oportunidad de encontrar escenarios diferentes a los escolares que se constituyen espacios de sentido, pues allí no va por obligación, sino porque desea estar. Las normas a las que debe responder tienen sentido, son respetadas pues su contenido se ve materializado en la acción. Si incumple alguna no juega, es otra forma de presión, pero la diferencia está en que hace lo que le gusta, es su decisión asistir a la academia y asumir las normas en la práctica. Además, el estudiante, siente que su forma de ser se ha transformado gracias a su interés en jugar al fútbol, su vida está enfocada a este objetivo y debido a ello ha modificado sus actitudes y hábitos personales, los que intenta transmitir a otras personas fuera de la academia, con respecto a ello Nicolás dice:

Me ha aportado mucho (la academia) ya que antes de ingresar a esta escuela de fútbol yo me la pasaba en la calle, y como dice la mamá de uno, en la calle uno puede coger muchos vicios, puede coger el vicio del cigarrillo, de sustancias psicoactivas y demás cosas. Gracias a eso enfoco todo mi tiempo en lo que me gusta hacer, que es jugar fútbol.

(Nicolás Pulido, 12 de septiembre de 2015).

Y agrega que “era muy problemático, gracias al fútbol he podido calmarme y puedo auto regularme, ya no me desahogo peleando, sino que me desahogo es jugando fútbol que es lo que me gusta hacer” (Nicolás Pulido, 12 de septiembre de 2015).

6.1.7.3 Experiencia de Sebastián: ciudadanía y religión

La tercera experiencia de investigación extraescolar corresponde a Sebastián Ochoa. Se realizó una entrevista que inició a las 3:15 pm y finalizó a las 4:00 pm. Sebastián hace parte de la Obra salesiana del Niño Jesús, él la define como “una obra salesiana fundada por los salesianos hijos de don Bosco” (Sebastián Ochoa, 15 de septiembre de 2015). Desde esta primera descripción ya se aprecia el fuerte componente religioso católico de las actividades de Sebastián. A lo largo de la entrevista él continúa resaltando siempre los valores de la obra como un lugar para ayudar a los jóvenes y brindarles un espacio de acompañamiento y formación espiritual, se evidencia el vínculo entre lo escolar lo religioso (Quintero, 2012).

La actividad extraescolar de Sebastián se desarrolla en las instalaciones de la iglesia del barrio Veinte de Julio, ubicada en la localidad de san Cristóbal al sur de Bogotá. La iglesia es muy reconocida a nivel nacional como un lugar de devoción hacia la figura del Divino niño, de donde procede el nombre de la obra. Ésta devoción se inició hacia el primer tercio del siglo XX y continúa en el presente, dada la fuerte influencia que históricamente ha tenido la iglesia católica en Colombia.

Sebastián es un joven estudiante del colegio Francisco Javier Matiz que se integró en la obra salesiana del niño Jesús, a través de lo que se denomina los oratorios. Los oratorios son espacios de formación para los jóvenes en distintas actividades que pueden ser de carácter artístico, deportivo, siempre bajo la influencia de los valores religiosos promovidos por los salesianos, o actividades propiamente de carácter religioso. En relación con esto, Sebastián describe los oratorios como “el lugar de los domingos donde se apoya a los muchachos” (Sebastián Ochoa, 15 de septiembre de 2015). El apoyo que brindan los oratorios está orientado a ofrecer actividades que ocupen el tiempo libre con las actividades que allí se desarrollan. La iglesia

continúa siendo un referente de conocimiento social y apoyo a la comunidad (Herrera M. , 2008) además de apoyo del Estado en la difusión de valores cristianos que se equiparan con los promovidos en los estándares de competencias y lineamientos curriculares de ética, lo que se hace patente en la narración de Sebastián.

Sebastián lleva un total de 6 años en la obra y se interesó por la obra salesiana a la edad de 10 años. Respecto a su ingreso a la obra afirma: “entré gracias a Douglas³ que coordina pastoral general, él me invitó, fue el que me convocó y yo estaba con mi hermana”. (Sebastián Ochoa, 15 de septiembre de 2015). Su motivación inicial, después de recibir el permiso de sus padres para asistir al oratorio pastoral, fue el ambiente de fraternidad que allí se vive. “hay esa fraternidad que lo va envolviendo a uno” (Sebastián Ochoa, 15 de septiembre de 2015). Entre sus motivaciones para permanecer en la obra se encuentra el ambiente en el que se desenvuelve, lo describe como un ambiente en el que puede estar sin la hostilidad que percibe o se vive en otros escenarios, refiriéndose al escenario escolar, donde desarrolla diferentes estrategias para evitar verse involucrado en situaciones de violencia. Cada escenario tiene prácticas y saberes propios de su naturaleza, en este caso religiosa, pero que Sebastián no evidencia en su vida pública en el colegio, se mueve en otros marcos de referencia, pero navega entre los dos, haciendo una clara diferenciación entre estos.

Sebastián ocupa buena parte de su tiempo en la obra, ya que una vez sale del colegio, de su jornada escolar, su rutina transcurre entre las obligaciones escolares y la iglesia, desde las tres de la tarde hasta las 7 de la noche realiza actividades en la obra, en sus palabras “guiando a los chicos en teatro, danzas, música apoyando a los jóvenes en las actividades que tiene la obra como, misión navidad, pre pascua en los que se intenta que los jóvenes encuentren ese sentido cristiano carismático de la identidad salesiana” (Sebastián Ochoa, 15 de septiembre de 2015).

³ Se refiere a Douglas Quintana Asistente del servicio misional –educativo pastoral

Sebastián se muestra muy interesado y ha desarrollado un fuerte compromiso cristiano, ha adoptado el discurso salesiano como propio, esto se evidencia cuando se refiere a los carismas y los propósitos que tiene la obra con sus oratorios. También, con el tiempo que pasa en la iglesia, ya que manifiesta que “yo soy un aspirante salesiano” (Sebastián Ochoa, 15 de septiembre de 2015), los fines de semana habita con la comunidad salesiana y realiza actividades de apoyo en lo que se denomina apostolados y dice “los fines de semana me quedo a dormir acá pero solamente son los fines de semana ya entre semana realizo mis trabajos de apostolado y pues los distintos momentos formativos” (Sebastián Ochoa, 15 de septiembre de 2015). Lo que muestra su vocación al servicio religioso que afirmó haber encontrado en el transcurso de los años que lleva asistiendo a la obra.

Al indagar por aspectos normativos y la convivencia de los jóvenes que asisten al oratorio, Sebastián destacó la importancia de las normas y respecto a ellas refiere que “si no hubiera normas todo sería en vano, hay normas que regulan el comportamiento” (Sebastián Ochoa, 15 de septiembre de 2015), esto indica que tiene muy interiorizado que un sistema normativo, es necesario, y que gracias a esto puede darse una convivencia entre los seres humanos. Pese a ello, deja ver que su concepción de las normas no tiene que ver con el castigo o la sanción, sino que son de carácter preventivo, tal como lo ha aprendido en su entorno extraescolar, el discurso apprehendido en la obra salesiana siempre estuvo presente a lo largo de la entrevista, y señala que “El sistema preventivo de don Bosco dice tres cosas razón, religión y amor” (Sebastián Ochoa, 15 de septiembre de 2015). Materializando estos tres elementos en situaciones que se puedan presentar en el oratorio en casos que pudieran atentar contra la armonía que manifiesta se vive en la convivencia entre los jóvenes que asisten a los oratorios.

El sistema preventivo se desarrolla de la siguiente forma: la razón como la búsqueda de las razones por las que sucedió el hecho. Respecto al segundo elemento, que es la religión, se evidencia la concepción de la moral cristiana, aparece la idea del pecado en la valoración de los hechos, construyendo la idea de lo bueno y lo malo, desde una perspectiva externa con un carácter fuertemente religioso y que enlaza la razón al desarrollo de un pensamiento religioso, y en tercer lugar, el amor, entendido como la no exclusión, sino como la fraternización y la persuasión acerca del daño que se ocasiona a sí mismo y a la comunidad.

Pese a que el sistema preventivo de Don Bosco es una constante en la comunidad de jóvenes de la obra, Sebastián manifestó que no ha escapado a que se presenten algunos problemas que han requerido de medidas que van más allá de la persuasión, y requerido de otras de intervención, como consultas psicológicas y procesos de individualización del problema. Sin embargo, considera que los problemas no han sido graves y que han sido tratados por los coordinadores de la obra con buenos resultados, entiéndase por buenos resultados cambios de comportamiento y continuidad en la obra.

Su continuidad en la obra responde a su interés por su formación espiritual, así lo manifiesta “Lo que me ha mantenido aquí en la obra de la parroquia es el amor a don Bosco”. (Sebastián Ochoa, 15 de septiembre de 2015). La experiencia en la obra ha sido muy positiva y enriquecedora para su vida, no sólo en el aspecto espiritual, sino que su participación en las actividades de la comunidad salesiana han ido en aumento, pasando a una función de liderazgo en la que organiza y dirige a otros jóvenes. Respecto a esto, afirma que en el oratorio dirige un grupo de teatro, conformado por jóvenes, con el que se ha presentado al Festival Artístico Salesiano, (FAS), evento que se realiza cada año a nivel nacional en la comunidad salesiana y en los diferentes lenguajes artísticos.

Sumado a lo anterior está también el hecho de poder compartir y contribuir a la comunidad barrial, ya que muchos de los jóvenes que asisten a los oratorios, con el trabajo persistente y persuasivo de la comunidad salesiana, manifiestan cambios de actitud y se motivan a continuar con las actividades artísticas, Sebastián afirma que “los jóvenes que yo vi hace dos años no son lo mismo ya son otras personas cambiaron o son distintos o ya tienen otra mentalidad” (Sebastián Ochoa, 15 de septiembre de 2015), además de ser un espacio para el crecimiento espiritual, componente de la persona que Sebastián considera fundamental para el ser humano, permite, además la continuidad e impacto de la obra.

Sebastián ha desarrollado un sentido de lo comunitario respaldado por sus creencias religiosas, ya que se interesa por brindar, a través de sus actividades, la posibilidad de que otros jóvenes encuentren en la obra salesiana una oportunidad de mejorar sus vidas, salir de la calle y de las cosas que considera son un peligro latente para la juventud, como el consumo de drogas, la delincuencia o la vagancia. Y que se conviertan en buenos seres humanos, que aporten positivamente a su comunidad, logrando coherencia con el lema salesiano de que un buen cristiano es un buen ciudadano.

6.1.7.4 Experiencia de Valentina: Ciudadanía y danza

Por último se indagó por la experiencia extraescolar de la estudiante Valentina Martínez a quien se le realizó una entrevista el día 18 de septiembre de 2015, dicha entrevista inició a los 6:00 pm y finalizó a las 6:45 pm. Valentina hace parte del grupo de danza La Mojana, que funciona de lunes a sábado en las instalaciones de la feria artesanal del 20 de julio, desde hace dos años. De las experiencias indagadas es la más informal, no cuenta con instalaciones propias sino que depende del préstamo de un salón en las instalaciones ya mencionadas, no cuenta con

una estructura administrativa, sino que una sola persona se encarga de la organización de las clases y de las presentaciones del grupo.

Su ingreso al grupo se debió al interés por la danza surgido de sus clases en el colegio. Éstas le proporcionaron una de las primeras experiencias corporales con la danza, motivadas por el deseo de aprender y mostrar su aprendizaje al público escolar, asistían los sábados a prácticas de formación corporal en danza en el colegio con la profesora de danza; esto la llevó a buscar otras perspectivas fuera del escenario escolar.

Ella define su actividad en el grupo como una pasión, “me desenvuelvo artísticamente en la danza, no se trata solo de bailar, es mucho más que eso” (Valentina Martínez, septiembre 18 de 2015). Indica que la danza se trata de una formación artística, que es aprender un lenguaje que se expresa con el cuerpo al que ella denomina “corporeidad” (Valentina Martínez, septiembre 18 de 2015). Habla sobre movimientos de los brazos, la posición de las piernas que los relaciona con posiciones en el campo de la danza y que son ejercicios de elasticidad como “Split o Spagat” (Valentina Martínez, septiembre 18 de 2015). Esta corporeidad dota a su cuerpo de un habitus y de un lenguaje propio de la danza en una memoria del cuerpo, (Gómez, 2006) en este caso.

En cuanto a su ingreso en el grupo, lo describe como fácil y sólo el interés por pertenecer fue suficiente. Sin embargo, mantenerse es lo que requiere de un esfuerzo constante, pues si no se avanza pueden quedar fuera. Valentina manifiesta que “hay personas que llegan y no avanzan, entonces tienen que retirarse” (Valentina Martínez, septiembre 18 de 2015). El mayor requisito para mantenerse en el grupo es el esfuerzo y la disciplina, asistir a los ensayos todos los días y no involucrarse emocionalmente con ningún integrante del grupo, ya que en las oportunidades que esto ha ocurrido se han generado conflictos que han entorpecido el funcionamiento del grupo. Son reglas implícitas, saberes que no requieren de una posición autoritaria, disposiciones del

grupo en las que se forman quienes llegan allí, saberes que han surgido de la práctica, como una memoria del cuerpo que se construye en la experiencia diaria. (Zambrano, 2007)

Integrar el grupo de danza se ha convertido para Valentina en uno de sus objetivos vitales y considera que ya hace parte de su proyecto de vida. Afirma que su propósito es convertirse en bailarina profesional, “lo mío es la danza” asegura “es lo que yo amo hacer y eso es lo que seguiré haciendo después de que salga del colegio” (Valentina Martínez, septiembre 18 de 2015). Se evidencia claramente que Valentina es motivada por un propósito individual. No entiende su práctica como la posibilidad de la construcción de vínculos entre la actividad desarrollada y el posible ejercicio de una ciudadanía desde el ámbito de lo artístico.

Sin embargo, encuentra en su actividad la posibilidad de ocupar el tiempo que antes pasaba en la casa o en la calle, “sin hacer nada” (Valentina Martínez, septiembre 18 de 2015). Además, considera que le ha aportado a su vida disciplina, capacidad y esfuerzo que antes no tenía. Elementos que, según ella, la actividad escolar no le proporcionan o no es posible desarrollar por la monotonía y el tedio que la escuela le genera. Mientras que el grupo de danza moviliza todo su interés y las actividades que allí se realizan como ensayos diarios, presentaciones en diferentes lugares de la localidad, sin importar los horarios. Termina siendo más importante que cualquier otra actividad incluso que las obligaciones en la casa y el colegio.

Para Valentina el grupo de danza es una experiencia de carácter informal en la que no hay una estructura normativa a la cual tenga que ajustarse. Los posibles conflictos que puedan presentarse son resueltos por la persona que dirige las prácticas de danza; sin embargo, los integrantes de la escuela, que son personas de diferentes edades desde niños hasta adultos jóvenes, conviven en un ambiente de camaradería y aparente alegría que no genera mayores contratiempos en los ensayos el aprendizaje y perfeccionamiento de los bailes. En gran parte el éxito del grupo está

fundamentado en el compromiso que muestre cada uno al momento de bailar y articularse al trabajo en equipo.

En cuanto a los integrantes del grupo, Valentina señala dos particularidades en ellos que para ella fueron extrañas al momento de ingresar, pero con las que ha aprendido a convivir. Se refiere, por un lado, al origen regional de muchos de sus compañeros en el grupo, y por otro lado a la orientación sexual de muchos de ellos, que según ella son abiertamente homosexuales. Respecto a lo primero, afirma que “Eso es una locura porque que son costeños, ellos están acostumbrados a ser vulgares y uno llega allá, ve esa clase de comportamientos, y uno se extraña, pero ya después que uno lleva un tiempo ya es normal” (Valentina Martínez, septiembre 18 de 2015). En cuanto a la orientación sexual de algunos de los integrantes del grupo afirma que “uno empieza a entender a esas personas, yo no había tenido antes un acercamiento a personas gay y me di cuenta cómo los discriminan, la gente hace comentarios ofensivos, que piensan que son bromas pero terminan siendo abusivos” (Valentina Martínez, septiembre 18 de 2015). En este sentido es importante señalar cómo su experiencia extraescolar le da la posibilidad no solo de apropiarse de un saber, sino que la han acercado al conocimiento de otros escenarios culturales en los que encuentra y acepta la diversidad. Le brinda la oportunidad de lograr actitudes de comprensión y empatía con sus compañeros del grupo de danza pertenecientes a una región y con la comunidad homosexual que forma parte del grupo de danza La Mojana.

Entre las experiencias extraescolares analizadas ésta es la que, en mayor medida, muestra el establecimiento de un vínculo con la actividad escolar, ya que logró cambiar su percepción de lo que se hacía en el colegio en materia de formación artística. Antes de pertenecer al grupo, la danza era una asignatura más del currículo del colegio, “aquí la clase de danza, muchos la toman

como recocha” (Valentina Martínez, septiembre 18 de 2015) pero una vez que se vincula con el grupo, la clase se convierte en una oportunidad de crecer artísticamente y como persona.

Manifiesta que siente la falta de compromiso de sus compañeros de clase del colegio y dice “a veces les digo a mis compañeros que no hagan eso. Haga esto así porque se ve mejor” (Valentina Martínez, septiembre 18 de 2015), pero no encuentra resonancia en sus instrucciones por lo que afirma que es mejor quedarse callada, “yo me quedé callada, porque sé que si me pongo a discutir con ellos es pérdida de tiempo” (Valentina Martínez, septiembre 18 de 2015). Es importante señalar que su práctica extraescolar ha cambiado la percepción que tiene sobre el colegio, por lo menos en cuanto a formación artística se refiere. Así como es destacable el hecho de que haya intervenido para lograr cambios en la actitud de sus compañeros, lo que evidencia su preocupación por el quehacer escolar, aunque ella misma no lo admita.

6.1.8 Prácticas extraescolares: construcción de lo ciudadano

La indagación sobre las prácticas extraescolares evidenció elementos comunes pese a que las cuatro experiencias responden a escenarios diferentes. Entre lo común de las prácticas se halló que la asistencia a los escenarios de las diversas practicas es de carácter voluntario, no existe ninguna presión de índole familiar. Se evidenció la construcción de hábitos que los llevan a sentir la necesidad de ocupar el tiempo extraescolar y la noción de que fuera de la escuela se pierde demasiado tiempo en la calle o en la casa. Consideran que lo que se hace en estos espacios es perder el tiempo, en el caso de la calle además existe la posibilidad de adquirir malas costumbres. La asistencia a sus diferentes lugares de práctica extraescolar se constituye en la posibilidad de ocupar su tiempo de manera adecuada, aprendiendo y relacionándose con personas que comparten sus mismos intereses que contribuyen a su formación personal.

Por otro lado, en una relación de oposición entre lo escolar y lo extraescolar se halló que los estudiantes del grado décimo de la muestra de este trabajo investigativo ven la escuela y su quehacer en las diferentes áreas obligatorias del currículo como algo poco pertinente y muy desarticulado de sus intereses personales, para ellos la escuela es monótona, restrictiva y hasta violenta.

Es un espacio de monotonía, los estudiantes manifestaron que las prácticas docentes son rutinarias en exceso, demasiada teoría y no logran aprendizajes que contribuyan a sus intereses particulares. Se le agrega el hecho, según los estudiantes de la muestra, de que se sienten confinados, no hay salidas ni tampoco prácticas pedagógicas innovadoras que llamen su atención; cuando las hay pierden validez rápidamente. La escuela es un espacio donde el tiempo para la actividad académica pasa lentamente y lo mejor de allí, son los tiempos de una aparente autonomía; es decir, aquellos que ellos llaman “hora libre” y los descansos.

Por otro lado, se halló que los estudiantes de la muestra creen que en la escuela existe un exceso de control que hace que las normas pierdan sentido, no solo por el exceso sino porque la lista de normas en el Manual de Convivencia es muy larga, además, porque hay una vulneración permanente de las mismas y las autoridades del colegio, me refiero a docentes y directivos, no cuentan con la posibilidad de hacer cumplir todas las normas de éste, pero aun así se convierte en la preocupación de algunos docentes.

Las normas no son significativas para los estudiantes, no hay sentido en ellas. No las cumplen porque no son sus normas, son las normas del mundo adulto para la escuela. En contraste con ello, las admiten como la forma de tomar medidas frente a los comportamientos que ellos mismos consideran vulneran la institución o a otros compañeros y como la forma de generar orden. Aunque muchos de los conflictos entre los estudiantes se resuelven en la calle,

mediante el uso de la violencia. Éste es otro orden cuyas reglas son dominadas por el grueso de los estudiantes, lo que sucede en la calle se queda en la calle. Salvo que por necesidad requieran traer el conflicto a la escuela, argumentando que es la escuela el origen del mismo.

En sus lugares de práctica extraescolar existe una relativa libertad para asistir diariamente, no hay controles excesivos y la actividad está centrada en sus actividades no formales, ya sea la música, el deporte, el trabajo comunitario en el caso de Sebastián, o la danza en el caso de Valentina. Es el interés por seguir formándose y perfeccionando sus habilidades lo que los motiva, en apariencia no hay presiones en la observancia de unos comportamientos impuestos desde una institucionalidad. Esto no quiere decir que no entiendan que allí tengan que observar normas, sino que la manera en la que los jóvenes asumen estas normatividades es diferente a como lo hacen el colegio, es decir, no por la presión y la vigilancia constante de alguien, sino porque su compromiso y esfuerzo, cobran sentido en la acción.

Esto último es lo que caracteriza la práctica extraescolar, todos los estudiantes de la muestra dejaron ver que han desarrollado una disciplina, una capacidad y un esfuerzo para continuar con sus actividades, en contraste con lo que sucede en la escuela donde al parecer toda actividad es obligatoria o está altamente controlada. Los estudiantes del colegio Francisco Javier Matiz, en general, terminan haciendo la mayoría de las actividades que indican los docentes y la mayor motivación es la calificación, así lo afirmaron varios estudiantes de la muestra de esta investigación.

En cuanto a espacios de participación en los escenarios extraescolares, estos no serían entendidos como en la escuela, sino que estaría dada por la posibilidad de reconocimiento de todos los jóvenes que integran esos escenarios, en los que el esfuerzo, la disciplina y el compromiso consigo mismo y con su comunidad se convierten en factores de movilización, tanto

individual como social. El interés por pertenecer a grupos que comparten objetivos comunes les otorga reconocimiento en el ámbito en sus actividades extraescolares. Sin embargo, estos estudiantes han optado por no hacer visible en el colegio tales actividades haciendo que éstas permanezcan en un relativo anonimato. No obstante, es visible en estos estudiantes una actitud que los diferencia del grueso de la población estudiantil demuestran habilidades sociales y han desarrollado de estrategias para sobrevivir en un entorno escolar que consideran violento y en el que no cuentan con una institucionalidad que intervenga de manera efectiva sobre los conflictos que se presentan diariamente en la escuela.

Se establece que, los estudiantes que llevan a cabo prácticas extraescolares, no encuentran ninguna relación con lo que se desarrolla en el colegio, éstas son situaciones completamente ajenas entre sí, pese a que es la misma persona quien las realiza. Se estableció que ellos mismos consideran que tienen una transformación cuando se encuentran en el colegio, respondiendo a las exigencias escolares en materia de desempeño académico y convivencial involucrados en el entorno escolar. Utilizan las mismas estrategias que los demás estudiantes en sus relaciones con otros miembros de la comunidad educativa. Adoptan conductas que son propias del grueso de los estudiantes, como un proceso de mimesis que les permite integrarse en las dinámicas estudiantiles. Pero que cuando salen del colegio y llegan a sus prácticas extraescolares son otros, sufren una transformación debido al gusto, la pasión y el compromiso que les genera su práctica.

Por otro lado, en estos estudiantes se encontró que su percepción sobre la regulación de los comportamientos que ejerce la institucionalidad escolar cambió, tomaron una distancia considerable en la forma en la que se entienden las normas en el colegio, la función de dichas normas y quien las ejerce. Estudiantes como Valentina o Nicolás, que llevan menos tiempo en sus actividades extraescolares, afirmaron ser más receptivos frente a la normatividad escolar no

hallando sentido en vulnerar las normas. Consideran que ahora son estudiantes con un mayor grado de compromiso con su proceso de formación, al que entienden como el desempeño académico. Además, la forma en la que desarrollan sus actividades extraescolares, les ha aportado disciplina y autonomía. Características que según ellos no se desarrollan en el colegio, pese a que están en el lema de la institución.

También se evidenció que los estudiantes con prácticas extraescolares muestran la capacidad de hacer parte de comunidades con acuerdos y consensos anteriores, aceptándolos como una parte importante para sus procesos formativos en las actividades desarrolladas. En cuanto a la ciudadanía los estudiantes no evidencian tener conocimiento acerca de qué es, ni de que esté presente en su cotidianidad, tampoco perciben que la ciudadanía se pueda observar en las acciones de las personas o que se constituyan en saberes o en prácticas, sino que más bien es algo de lo que se habla como una acción concreta, que se da en hechos concretos como votar, lo que con dificultad relacionan con una forma de participación.

6.2 Cultura política en el escenario escolar y extraescolar.

Por último se hace una relación entre las prácticas y saberes sobre ciudadanía de los estudiantes de grado décimo de los estudiantes de ciclo cinco del colegio Francisco Javier Matiz que hicieron parte de esta investigación y la constitución de cultura política. En este sentido se tomaron los hallazgos que se evidenciaron con los instrumentos aplicados para hacer el rastreo de dichos saberes y dichas prácticas presentes en la cotidianidad escolar y se elaboró una matriz. Ésta sirvió como instrumento de destilación para evitar la redundancia, ya que se halló que se presentaba una saturación en la información acerca de lo que se constituye como la cultura política propia del contexto de investigación, y que se ha configurado en torno a las relaciones

tensas que existen entre los actores de la comunidad educativa del colegio ya mencionado y que se narraron en anteriores apartados.

En este sentido, no se evidencia una cultura política única, sino que en la cotidianidad escolar se hacen patentes distintas culturas políticas, que se tensionan, se contradicen, coinciden o se oponen (Herrera, M., et al, 2005). Los estudiantes construyen sus representaciones de lo político con base en los saberes transmitidos por los contenidos curriculares en materia de formación política y las prácticas que genera el ejercicio democrático planteadas por la obligatoriedad legal de la institución escolar de establecer los mecanismos de participación que suponen la creación del gobierno escolar y derivado de este la posibilidad de contribuir a la elaboración del Manual de Convivencia. (Ley 115, 1994). Persisten las prácticas autoritarias y el desconocimiento de las voces estudiantiles (Herrera, M., et al, 2005).

En este sentido, se indagó por la visión que tienen los estudiantes sobre la forma como operan las normas en el colegio, y cómo se dan los procesos de formación política por medio del gobierno escolar, que es el ejercicio de preparación para la vida democrática y el establecimiento de unos valores que van a permitir, que en los jóvenes se construyan los valores necesarios para vivir, bajo los parámetros de vida democrática con la que se aspira tengamos un país mejor, un país democrático y en paz, con unos ciudadanos, respetuosos de la ley, participativos y con las características que se enuncian en lineamientos y estándares nacionales en materia de formación en ciudadanía. Sin embargo, no hay realmente un ejercicio democrático escolar, la comunidad se restringe a una democracia limitada a la representación (Herrera, M., et al, 2005) La escuela no encuentra la manera efectiva de convocar a los estudiantes en las representaciones.

Como ya se ha anotado en los antecedentes, la formación de ciudadanos en Colombia ha transitado por diferentes etapas que han respondido a las necesidades sociales e históricas del

país. En este sentido la escuela se ha constituido en el instrumento por excelencia para la transmisión de saberes y de prácticas que llevaran a la configuración del ciudadano que se requería de acuerdo con las circunstancias y la realidad nacional. La constitución de 1991, que se consideró como el mayor giro en la vida democrática del país, supuso también hacer los cambios necesarios para desde allí apuntar a la formación del ciudadano democrático que requería el nuevo esquema de participación ciudadana que en Colombia.

Esto supuso también la democratización de una institución escolar caracterizada por prácticas autoritarias, depositaria de los saberes oficiales y encargada de moldear un ciudadano que reconociera en los valores de un modelo republicano, los símbolos nacionales, el territorio nacional y la historia entre otros, pese a todas las dinámicas sociales y culturales no consideradas en la escuela y que la iban relegando en materia de formación política, pues no consideraba otros escenarios por los que se podía ser permeada o que constituían y constituyen aun hoy un punto de fuga para el joven estudiante que traslada sus intereses de formación a esos otros escenarios y de la posición de estos autores se puede interpretar que (Martín-Barbero, 1998) (Muñoz, G & Muñoz, D. 2008). La formación de ciudadanos en la lógica de los discursos tradicionales, no pasa por lo cultural, ni por las representaciones culturales de los jóvenes. Además, teniendo en cuenta que la cultura política no es un concepto universal, hay culturas políticas que se ordenan de acuerdo con la acción política de los sujetos, reconocerlas sería una postura que permitiría una democracia en la que quepan todas las expresiones culturales.

El proceso de indagación realizado en el colegio Francisco Javier Matiz muestra que la percepción que todavía predomina en la escuela, en cuanto a procesos de formación ciudadana, responde a lógicas tradicionales, ya que se continúan cultivando los valores nacionales representados en los símbolos y en la búsqueda de una identidad nacional, lo que se evidenció en

la estructura de los eventos realizados como celebraciones o conmemoraciones en las que se destacan elementos como las banderas y los himnos, no para decir que esto sea negativo, sino para mostrar la poca significación que tienen estas representaciones en los estudiantes y que aparecen para ellos como cosas que hay que hacer, pero en las que no encuentran mayor sentido.

La escuela no se muestra en la capacidad de transformar dichas prácticas que aún se continúan haciendo, ante la mirada vigilante de las autoridades escolares y la mirada perpleja de los estudiantes que al parecer no comprenden la razón por la que se siguen realizando.

De igual manera se evidenció que los discursos escolares en materia de ciudadanía continúan siendo apegados a la formación ciudadana que reconoce los valores nacionales aunque en ellos no se halle sentido en la actualidad, la cultura política se apega a los intereses del Estado de formar ciudadanos que responden a la lógica de un vínculo jurídico y desconoce la diversidad cultural (Herrera, M., et al, 2005).

Los valores democráticos construidos se vinculan con la participación por la vía de la representación y no consideran otros aspectos de índole cultural. Lo que reproduce la idea de que no existe la posibilidad de una participación real, se ve un panorama de una democracia y una ciudadanía desvinculada del ser humano, y se entiende menos como una práctica que busca el bien colectivo y se asocia más a las prácticas tradicionales en las que la política se entiende como un oficio para profesionales o para una clase política, reproduciendo vicios de la politiquería.

Los dispositivos de participación que contempla la escuela y que fueron creados por la ley general de educación en 1994, no son efectivos para crear los valores democráticos que requiere un ciudadano actual, como la participación efectiva, la posibilidad de lograr consensos, interés por el ámbito de lo público. Estos son efectivos en materia de procesos electorales pero allí terminan, pues la restricción y los engorrosos procedimientos que se requieren para la

democracia participativa, erosionan el deseo de participar y de poner en juego sus ideas y opiniones ante la certeza de que lo que se diga no es válido. Se construye entre los estudiantes la idea de que ellos no son considerados interlocutores válidos.

Esto se percibe en las representaciones que construyen los estudiantes de la democracia y que se constituye en una cultura política escolar, luego sus reclamos tienen que hacerse visibles por otras vías y si nos preguntamos cuáles, la respuesta es que lo hacen mediante estrategias de resistencia frente a las normas, transgrediendo el Manual de Convivencia de manera continua, llamando la atención con sus estéticas corporales y de vestir entre otras.

Por otro lado, adquieren usos de lenguaje que son ajenos a los saberes escolares oficiales, o con la aparente resistencia frente al trabajo académico. Estas acciones son las que se pueden considerar políticas, pues son acciones y situaciones que entran en tensión con la normalidad escolar y con los saberes y exigencias oficiales y muestra de un esbozo de contracultura. (Martín Barbero, 1998)

En la escuela sí existe una cultura política, lo que sucede es que no se da en los términos tradicionales. Las representaciones de los estudiantes, los símbolos, incluso sus creencias difieren de las de los profesores y autoridades; el gobierno escolar tal como está concebido no da respuesta a sus reclamos y necesidades de formación política.

Existe un llamado de atención sobre la cultura política oficial que se promueve a través del gobierno escolar, ya que para los estudiantes está probado que tras años de práctica democrática impuesta no resuelve sus necesidades, sino que por el contrario los reprime y los oprime, no es claro para ellos, porque la escuela promueve el discurso de la democracia y en este el de la participación, cuando se encuentran más con obstáculos que con oportunidades reales de participación.

La escuela se constituye como un escenario de socialización que forma una normatividad preestablecida para el estudiante. Acudiendo al concepto de campo de Bourdieu, en la escuela el estudiante pone en juego sus saberes pre-existentes y adquiridos en la familia, en la calle, o en otros escenarios y desde allí, entra en tensión con lo preestablecido, incluso los saberes que adquiere en la misma escuela le sirven para controvertirla y poner de manifiesto la incoherencia que aparece, el contrasentido que se da entre las reglas que exige y la vida real. De este modo se va construyendo un habitus nuevo que adquiere dinámicas propias, que es maleable. Los estudiantes desarrollan estrategias para hacer resistencia a las normas y a las exigencias normativas escolares, lo que se puede considerar como una acción política que se constituye en un saber. Las normas siempre podrán ser vulneradas. Este es otro elemento de la cultura política que se caracterizó que se vive en la escuela. La transgresión de la norma se ha naturalizado, razón por la que la escuela se vuelca hacia la imposición y vigilancia.

Los estudiantes sí desarrollan competencias, pero estas competencias se encuentran entre lo permitido y lo no permitido. Se construyen nuevos habitus con lenguajes, estéticas y símbolos propios de los estudiantes, es una forma de reaccionar ante la desatención que enfrentan en un escenario que no los considera como interlocutores válidos.

La escuela sigue su papel tradicional de trasmisora de saberes con un sentido acrítico, en el que espera obtener buenos resultados, estos se constituyen en lo importante, además de mantener a los estudiantes dentro de los salones el mayor tiempo posible, como muestra de orden y buena educación.

La elección del personero y el contralor mediante el sufragio, es lo que consideran los estudiantes la materialización de la ciudadanía, las demás actividades que envuelven el ejercicio democrático no representan para los estudiantes un espacio de participación, sino un espacio de

confirmación de que nuevamente no modifica nada. Ni el personero, ni el contralor, o alguno de los cargos de representación servirán para algo. Cada año se repite la queja de que el personero no hace nada. Lo que para los estudiantes se ha convertido en un saber del proceso democrático, lo más valioso no es la oportunidad que se le abre al estudiante de participar, sino el certificado electoral, que como en las elecciones de la vida real otorga algún beneficio. La participación se convierte en un juego, sin sentido para los estudiantes. Los discursos de la democracia están presentes como saber, pero no revisten ninguna importancia, son más bien un problema. No hay una democratización de la escuela (Herrera, M., et al, 2005). En la escuela se no asiste al juego de la democracia sino a la democracia como un juego.

Sin embargo, cuando se les abre el espacio, los estudiantes hacen propuestas pero se requiere que éstas se vean materializadas en la realidad escolar; nuevamente aflora su necesidad de que su voz se vea en el quehacer diario, en su cotidianidad. La desconfianza frente a las iniciativas de los estudiantes, por conveniencia de la institución se hacen presentes, no se consideran que ciertos aprendizajes puedan salir de la autogestión, sí surgen problemas, la escuela exige responsables ante cualquier situación que considere anormal (los directivos culpan a los docentes, los docentes a los estudiantes, los estudiantes a los docentes). Los estudiantes consideran que pueden participar, deliberar, discutir con argumentación, tomar una postura política y llegar a consensos en un escenario en que se puedan expresar libremente, para esto es necesario que se les abran espacios y sientan que sus opiniones son tenidas en cuenta, en otras palabras que sientan que son parte de algo.

Se requiere que los estudiantes no sean invisibilizados como una masa inconforme a la que hay que formar de acuerdo a las lógicas del mundo adulto, sino que sean reconocidos como una

contraparte válida. Que se les respete, para poder entablar un diálogo de partes iguales que se les respete su humanidad y validez como parte de su propia formación.

En contraste, en el escenario extraescolar se evidencia un espacio mucho menos normativo, no existe un manual de convivencia que oriente cómo se deben resolver las posibles situaciones de conflicto, porque en general no se espera que éstas se presenten, debido a que las personas que se encuentran allí se reúnen con un objetivo, que es el de recibir una formación en un campo cultural y artístico y están reconocidos por su trabajo.

En esta medida se construyen saberes y prácticas cotidianas que se orientan no solo por su interés musical, sino por el deseo de pertenecer a las diferentes bandas, a participar en los concursos de bandas y ganarlos, en el caso de Laura Rodríguez. Representando a una institucionalidad de la cual sienten un apoyo permanente, pese a los compromisos que esta le generan y de las que en oportunidades se muestra agotada.

Además, el estudiante con otras personas, fuera de lo estrictamente académico, como en apariencia ocurre en la escuela, evidencia otros hábitos, si no lejanos de la regulación de unas normas, sí con un mayor grado de entendimiento y una relativa libertad, que es lo que ocurre cuando se tiene la posibilidad de elegir y las acciones son guiadas por la voluntad y no por la obligación.

Circulan otros repertorios discursivos, que relacionan el mundo individual con el mundo social que allí experimentan, mientras que los discursos escolares se hayan fracturados, y desarticulados de la vida del joven, no significa que sean malos, sino que el estudiante ve la vida de manera fragmentada, al estilo de las áreas que le son impuestas y que la mayoría del tiempo no entiende

La cultura política extraescolar no muestra que haya controles excesivos y la actividad está centrada en sus actividades, ya sea la música, el deporte, el trabajo comunitario en el caso de Sebastián, o la danza en el caso de Valentina, es el interés por seguir formándose y perfeccionando sus habilidades lo que los motiva, en apariencia no hay presiones en la observancia de unos comportamientos impuestos desde una institucionalidad. Esto no quiere decir que no entiendan que allí tengan que observar normas, sino que la manera en la que los jóvenes asumen estas normatividades es diferente a como lo hacen el colegio, es decir, no por la presión y la vigilancia constante de alguien, sino por su compromiso y esfuerzo, su acción política procede de sus intereses y de los resultados que logran en sus escenarios extraescolares.

Conclusiones

Los estudiantes tienen impreso en sus representaciones sobre la escuela que las normas explícitas, es decir las escritas en el manual de convivencia son la materialización de unas conductas esperadas, consideradas como apropiadas aunque no estén de acuerdo con ellas. Para las que desarrollan sus estrategias para subvertir el orden de la institución escolar, que tiene exigencias en las que los estudiantes no encuentran sentido, por lo menos de manera circunstancial y a su conveniencia.

Los estudiantes perciben que las normas no son aplicadas de igual manera para todos, lo que hace que el manual de convivencia pierda sentido y legitimidad en su aplicación y la noción del deber se vuelva algo relativo en la medida que a unos se les aplica la norma y a otros que hacen la misma acción, quedan en la impunidad. No obstante, la escuela evidencia que está en la lógica de la ciudadanía de apego a las normas, entendidas estas como la relación del ciudadano con los deberes y los derechos. Y las normas están hechas para cumplirlas como un deber, un deber del buen ciudadano. Así, el cumplimiento de las normas se construye como un deber, pese a que en ellas no se encuentre sentido y esto se constituye en un habitus del estudiante, se construyen unas relaciones tensas, con tintes de violencia, que generan choque entre los capitales culturales, tanto de docentes como de estudiantes. Lo que termina por constituir una cultura política moldeada por actos de violencia simbólica mutua.

Por otra parte, no se evidencia conocimiento de cómo se realizan las normas, incluso que las reuniones para llegar a los acuerdos no son del interés de nadie, la escuela funciona con sus propias normas de puertas para adentro. Por tanto se responde a las normas, se comporta de acuerdo a las lógicas de cumplir para no tener problemas. No hay interés por participar en los

procesos institucionales, ya que estos no reportan cambios visibles, y se percibe que las normas no son respetadas por los estudiantes, se muestra una cultura política de la indiferencia, incluso no se trata de transgredir los patrones de referencia escolar, sino que los estudiantes tienen sus propios patrones de resolución, en oportunidades distantes de la escuela.

Con respecto al manual de convivencia, se reconoce una latencia de las normas, en algo y de alguna forma deben estar presentes en las acciones de la mayoría de estudiantes, aunque ellos mismos no lo sepan, son un saber que ya opera de manera implícita, la individualidad constituye su Habitus, los conflictos que no quedan resueltos con los mecanismos escolares establecidos, ya que estos tienen como objetivo, la sanción sin una reflexión profunda. Luego los conflictos, terminan en muchas oportunidades resueltos por cuenta propia, ya que evidencias que acudir a las autoridades del colegio es agudizar el conflicto. Se establece de esta manera, una relación de multicausal del conflicto escolar, atribuyéndolo a situaciones violentas externas que se materializan en la escuela, en la familia el padre que golpea a los otros, situaciones de necesidades básicas insatisfechas hambre, hacinamiento generando tensiones que permanentemente se están rompiendo y haciendo de la escuela un entorno violento y hostil en el cual la circulación de conocimiento es en oportunidades lo que menos le importa a los estudiantes.

En cuanto al ejercicio democrático, representado en el gobierno escolar como una relación de reciprocidad, en la que él hace parte, con el solo hecho de ser un estudiante que elige un representante, la elección de ese representante les da voz a los estudiantes en el colegio y es una forma de apoyo a los estudiantes. Con base en esta elección, se puede decir que los estudiantes ejercen sus derechos pero que la democracia acaba allí.

Se reafirma en el hecho de que el gobierno escolar es para organizar, vigilar y controlar el funcionamiento del colegio, y que además de se encarga de velar por los derechos de los estudiantes y por exigir los deberes de los estudiantes. Pese a que sus saberes en materia de derechos se evidencien en la mayoría de los casos, sólo cuando se haya frente a una situación que lo requiere y no como un proyecto ético que apunte a la construcción de lo público.

Cada estudiante asume una posición frente a la efectividad del gobierno escolar, reiterando nuevamente, que se refiere a la rectora. Sincronizándolos con sus intereses personales, si obtuvo lo que quería, si lo escuchaban, si no lo obtuvo se asume que el estudiante no tiene ni voz ni voto en materia de participación. Pese a que todos los años, mediante el currículo y los proyectos transversales como el de democracia se trabaja con los estudiantes acerca de la participación, la democracia los valores democráticos de la responsabilidad, la capacidad de elegir y otros asociados, pero al indagar por ellos no hay precisión y se muestra un bajo conocimiento de los saberes y prácticas relacionadas con una convivencia democrática y se reconocen de manera escasa como practica la de elegir a un par de compañeros por medio de elección popular.

Por otra parte es posible advertir que no hay un sentido de pertenencia hacia el colegio, el sentido de pertenencia entendido como un vínculo emocional que lleve a querer el colegio, a sentirse parte de él. La falta de este vínculo afectivo se evidencia en acciones como destruir las cosas del colegio, lo público es solo una noción, no hay desarrollado un sentido de lo público y no hay acciones que conduzcan hacia la construcción de este sentido. Los docentes están tan ocupados enseñando que se les olvida aspectos de cotidianidad escolar que no refieren contenidos disciplinares. Sin embargo, se mueven entre aspectos legales y las funciones propias de su cargo.

Los estudiantes tienen otros aspectos de su vida que entran en juego con la cotidianidad escolar, sus hábitos individuales y que generan actitudes frente a otros estudiantes, frente a los docentes, frente a las asignaturas que no son tenidos en cuenta, ya que entre menos contacto tenga el docente con los estudiantes, es decir, que su relación con los estudiantes se limite a los contenidos disciplinares, mejor. Cuando se tocan aspectos emocionales, lo normal es que los estudiantes sean remitidos a la oficina de orientación, que se queda corta frente al volumen de casos que requieren atención, trabaja con los padres, pero la articulación entre la escuela y la familia es muy limitada, evidenciándose una fractura entre la escuela, la sociedad y la familia.

El trabajo de campo constituyó la posibilidad de abrir escenarios de diálogo, que no tienen los estudiantes, que en la normalidad académica escolar son complejos de lograr y en un espacio de catarsis, de deliberación que les dio una oportunidad de ser escuchados en una oportunidad de participar libremente. Evidenciar el temor que existe todavía en el escenario de la discusión, en la escuela todavía son válidos los argumentos de autoridad, que los estudiantes aceptan, aunque discutan con tales argumentos. No existe credibilidad entre ellos cuando se trata de deliberar y plantear posibilidades reales de interacción con las instancias directivas. Los reclamos que tienen los estudiantes se tratan en el plano de lo individual, no se promueven acciones colectivas, la escuela tiende a individualizar, pues de esta manera puede ejercer plena autoridad, tomar acciones correctivas arbitrarias sustentadas en la normatividad.

Bibliografía

- Ameigeiras, A. (2006). El abordaje etnográfico en la investigación social. En I. Vasilachis, *Estrategias de investigación cualitativa* (págs. 108- 151). Barcelona: Gedisa.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gil, F. (1997). *Teoría sociológica de la educación*. Bogotá: Nueva América.
- Gómez, J. (2006). La formación de sujetos sociales y el aprendizaje ciudadano. En J. Gómez, H. Lara, & y. otros, *Estructura tiempo y sujeto* (págs. 165-196). Bogotá: Geminis.
- Hernández, R. (2010). *Metodología de la investigación*. México: MacGraw-Hill.
- Herrera, M., C. Infante, R., Pinilla, A., Díaz, C.(2005). *La construcción de cultura política en Colombia: Proyectos hegemónicos y resistencias culturales*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Herrera, M., Pinilla, , A., & Suaza, , L. (2003). *La identidad nacional en los textos escolares de ciencias sociales: Colombia 1900 - 1950*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Martín-Barbero, J. (1998). Jóvenes: des-orden cultural y palimpsestos de identidad. En H. y. Cubides, *Viviendo a toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades* (pág. 35). Bogotá: Universidad Central, Siglo del Hombre.
- Martínez, M. (2011). Educación y ciudadanía en sociedades democráticas: hacia una ciudadanía colaborativa. En B. T. Tallone, *Educación, valores y ciudadanía*. Madrid: OEI-SM.
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona, España: Gedisa.
- Zambrano, A. (2007). *Formación, experiencia y saber*. Bogotá: Magisterio.

Revistas

Echavarría, C. V. (2008). Perspectivas teóricas e investigativas de la educación. *Revista Actualidades Pedagógicas No 51* , 45-55.

Muñoz González, G., & Muñoz Gaviria, D. A. (2008). La ciudadanía juvenil como ciudadanía cultural: una aproximación teórica desde los estudios culturales. *Revista Argentina de Sociología, Vol. 6, Núm. 11* , 17 - 36.

Muñoz, G. (1996). La mutación como alma de la investigación. *Nómadas* , 18.

Parada Barrera, C. S. (2009). Hacia un nuevo concepto de ciudadanía global . *VIA IURIS* , 98-111.

Referencias web

Bourdieu, Pierre; Wacquant, Loic. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI.de, E. M. (1998). Recuperado el 6 de mayo de 2015, de http://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_9.pdf:

Herrera, M. (2008). <http://datateca.unad.edu.co>. Recuperado el 3 de Noviembre de 2014, de http://datateca.unad.edu.co/contenidos/203021/ponencia_Martha.pdf

Horrach, J. A. (junio de 2009). *Sobre el concepto de ciudadanía: historia y modelos*. Recuperado el 12 de Octubre de 2014, de <http://www.revistafactotum.com/>: <http://www.ses.unam.mx/curso2015/pdf/25sep-Horrach.pdf>

Moreno, L. (agosto de 2003). *Digital.csic.es*. Recuperado el 12 de agosto de 2015, de <http://digital.csic.es/bitstream/10261/1570/1/dt-0308.pdf>

http://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_9.pdf:

Quintero, M. (Noviembre de 2012). <http://www.mineduacion.gov.co/>. Recuperado el 11 de agosto de 2015, de http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/articles-314094_archivo_pdf_7.pdf

Anexo 1 Entrevista semiestructurada prácticas escolares

TRABAJO DE INVESTIGACIÓN: PRÁCTICAS Y SABERES SOBRE CIUDADANÍA EN
 JÓVENES ESCOLARES: UNA APROXIMACIÓN DESDE EXPERIENCIAS
 ESCOLARES Y EXTRAESCOLARES CON ESTUDIANTES DE GRADO DÉCIMO DEL
 COLEGIO FRANCISCO JAVIER MATIZ

Objetivo: Identificar cómo están presentes saberes y prácticas de ciudadanía en la vida cotidiana escolar de los jóvenes estudiantes de grado décimo del colegio Francisco Javier Matiz.

*El coordinador en la entrada del colegio le solicita a un estudiante que se retire los piercing que lleva en la cara y que además se retire las prendas que no corresponden al uniforme. Sin embargo el estudiante le responde de forma agresiva que no lo hará porque es su derecho. ¿Cómo debería resolverse esta situación?

*Un compañero del salón al que además usted considera su amigo, fue agredido durante el descanso, cuando se quejó con los docentes que estaban en el patio de descanso, estos le dijeron que había sido su culpa y que mejor no se buscara más problemas. Él le pide ayuda a usted para resolver el problema por su cuenta ¿Qué cree usted que debería hacer este estudiante y que haría usted, considerando la situación?

Estas dos situaciones permitieron indagar por:

1. ¿Ha participado alguna vez en la elaboración de las normas que aparecen en el manual de convivencia? ¿cómo ha participado?
2. ¿Ha tenido algún conflicto con otro estudiante?
3. ¿Cómo resuelve usted sus conflictos con otros miembros de la comunidad educativa?
4. ¿Qué hace cuando ve que hay agresiones entre los estudiantes u otros miembros de la comunidad? ¿son comunes las agresiones entre estudiantes, ya sean verbales o físicas? ¿Hay otro tipo de agresiones?
5. ¿Quiénes hacen parte del gobierno escolar?

6. ¿Usted sabe quién toma las decisiones en el colegio? ¿Cómo se toman esas decisiones?
7. ¿Cómo se entera de las decisiones que se toman en el colegio?
8. ¿Si no está de acuerdo con alguna decisión, a quién se lo hace saber, hace algo, dice algo o simplemente deja así?
9. ¿Siente que sus quejas son escuchadas por alguna de las autoridades del colegio?
10. ¿Alguna situación que le disguste de las decisiones que se ha tomado lo ha motivado a querer cambiarla? ¿ha pensado cómo hacerlo o lo ha intentado de alguna manera? ¿ha sabido o visto que otros estudiantes lo hayan hecho?
11. ¿La elección de representantes estudiantiles ha cambiado en algo la forma en la que (funciona el colegio) se toman las decisiones en el colegio?

Anexo 2 Guía de entrevista semiestructurada

TRABAJO DE INVESTIGACIÓN: PRÁCTICAS Y SABERES SOBRE CIUDADANÍA EN JÓVENES ESCOLARES: UNA APROXIMACIÓN DESDE EXPERIENCIAS ESCOLARES Y EXTRAESCOLARES CON ESTUDIANTES DE GRADO DÉCIMO DEL COLEGIO

FRANCISCO JAVIER MATIZ

Guía de entrevista semi estructurada para prácticas extraescolares

Objetivo: Indagar en los saberes y las prácticas en las actividades extraescolares «individuales» de cuatro estudiantes de grado décimo del colegio Francisco Javier Matiz

Ingreso.

1. ¿Dónde desarrolla sus actividades extraescolares?
2. ¿Hace cuánto tiempo que se ingresó a este programa?
3. ¿Qué es lo que hace allí?
4. ¿Cuánto tiempo permanece en ese programa en días o en horas a la semana?
5. ¿Cómo se enteró del programa o actividad y que lo motivo a entrar o que es lo que más le interesó?
6. ¿Qué requisitos tuvo que cumplir para ingresar y continuar allí?
7. ¿Qué actividad(es) realiza allí?
8. ¿Cuáles son los propósitos de la practica (actividades) que usted realiza?
9. ¿Qué le enseñan allí y cómo le aportan estas enseñanzas a su vida cotidiana?
10. ¿Cómo se regulan los procesos de convivencia?
11. ¿Existen normas o reglas que se deban seguir para permanecer en este lugar?
12. ¿Cómo le ha aportado a su vida haber ingresado en esta práctica, ha cambiado en algo su forma de ser, se visto ha motivado a llevar a otros espacios como el colegio lo que aprende allí?
13. Cómo es el trato entre las personas que integran las actividades, ya sea entre los compañeros o quienes trabajan allí con ustedes en tareas de dirección
14. En el desarrollo de sus actividades allí ¿se le ha presentado algún problema o conflicto con alguien, ya sea con compañeros o con quién coordina o dirige las actividades que realiza allí?
15. ¿Cómo se han resuelto dichos problemas o cómo los ha resuelto en caso de que se le hayan presentado a usted?

Anexo 3 Guía de grupo focal

TRABAJO DE INVESTIGACIÓN: PRÁCTICAS Y SABERES SOBRE CIUDADANÍA EN JÓVENES ESCOLARES: UNA APROXIMACIÓN DESDE EXPERIENCIAS ESCOLARES Y EXTRAESCOLARES CON ESTUDIANTES DE GRADO DÉCIMO DEL COLEGIO

FRANCISCO JAVIER MATIZ

Guía de grupo focal

Presentación del trabajo de investigación

A estudiantes del consejo estudiantil

Objetivos:

1. Identificar nivel de conocimiento acerca de la oportunidad de los estudiantes de modificar las normas y el alcance de su participación en el ámbito de lo público, por medio de los representantes estudiantiles.
2. Conocer cómo fue el proceso mediante el cual llegaron a ser los representantes estudiantiles del curso Como se evidencian las formas de participación en el colegio

Situación para analizar.

En el colegio se han presentado múltiples accidentes debido a que los estudiantes de grados noveno, decimo y undécimo juegan con balones, organizan sus partidos a la hora del descanso en la única cancha de juego que hay en el colegio, en el desarrollo de los partidos, los balones vienen y van, es decir patean el balón como si en la cancha no hubiera nadie más que ellos. En ocasiones es posible que se estén jugando hasta 3 partidos simultáneos, en el que circulan balones que son golpeados con fuerza en cualquier sentido, en muchas oportunidades los balones han golpeado a otros estudiantes, sin embargo eso no ha sido impedimento para que se continúe el juego como si nada hubiera pasado, el niño lesionado no tiene otra alternativa que quejarse

ante un profesor, que toma la decisión de decomisar el balón con el que fue golpeado el niño y entregarlo a la coordinación, ante la queja del dueño del balón.

Elementos a tener en cuenta para la discusión

La anterior situación se ha presentado a lo largo del año y ha habido estudiantes y profesores afectados por golpes con balones.

Ante la situación con los balones se ha pretendido resolver el problema informando a los estudiantes en la formación que esto se constituye en una forma de violencia y que por tanto se prohíbe traer balones

Los estudiantes que no se han visto afectados por la situación piensan que la decisión es injusta, al igual que aquellos juegan durante el descanso con balones.

Preguntas que orientan la discusión

¿Qué piensa sobre la situación?

¿Es este un problema que genera conflictos entre los estudiantes?

¿Qué tratamiento se le debe dar a esta situación?

¿Cómo se podría evitar que estas situaciones se presentaran?

¿Cuál sería el papel del personero en el tratamiento de situaciones como ésta?

¿Qué debería hacerse para evitar esta situación? ¿Qué mecanismos tiene el colegio para resolver esta situación?

¿Existen otras situaciones que requieren de mayor atención por parte del colegio?

Cierre: Exponer verbalmente la forma adecuada de encontrar tratar el problema

Anexo 4 Taller pedagógico No 1

TRABAJO DE INVESTIGACIÓN: PRÁCTICAS Y SABERES SOBRE CIUDADANÍA EN JÓVENES ESCOLARES: UNA APROXIMACIÓN DESDE EXPERIENCIAS ESCOLARES Y EXTRAESCOLARES CON ESTUDIANTES DE GRADO DÉCIMO DEL COLEGIO FRANCISCO JAVIER MATIZ

Taller pedagógico No 1

Objetivo: 1. Identificar los saberes y las prácticas de los jóvenes estudiantes de grado décimo del colegio Francisco Javier Matiz sobre ciudadanía y las posibilidades de participación escolar.

Metodología

1. Se realizan las siguientes preguntas de introducción
 - ¿Cómo le gustaría que fuera el colegio?
 - ¿Qué tipo de actividades le gustaría que fueran los que se hicieran en el colegio para aprender?
2. Se conforman tres grupos de 2 estudiantes que reciben una situación hipotética o con sus propuestas proceden a exponer de manera clara como debería ser resuelta.
3. Comentan sus opiniones

Situación

Un estudiante tiene la iniciativa de hacer en el colegio una muestra de la cultura del rock a la que él pertenece, hace toda la gestión que le piden en el colegio pero finalmente a pesar de cumplir con los requisitos, el evento nunca se lleva a cabo porque cada vez que pregunta cuándo lo puede hacer le dicen que el consejo directivo no ha decidido si lo puede hacer o no.

El grupo entregara una propuesta por escrito de cómo se debe resolver cada situación

Por último recibirán hojas de colores para escribir preguntas o afirmaciones sobre los asuntos que consideran deberían ser los importantes en el colegio.

Anexo 5 Taller pedagógico No2

TRABAJO DE INVESTIGACIÓN: PRÁCTICAS Y SABERES SOBRE CIUDADANÍA EN JÓVENES ESCOLARES: UNA APROXIMACIÓN DESDE EXPERIENCIAS ESCOLARES Y EXTRAESCOLARES CON ESTUDIANTES DE GRADO DÉCIMO DEL COLEGIO FRANCISCO JAVIER MATIZ

Taller No 2

Objetivos

1. Identificar diferentes tipos de interacción que se dan entre los estudiantes del colegio Francisco Javier Matiz que permiten establecer sus percepciones sobre el escenario escolar y la presencia de valores democráticos que contribuyen a la formación de ciudadanía
2. Conocer el grado de conocimientos sobre el manual de convivencia

Se realizan las siguientes preguntas de introducción

¿Qué opina sobre la situación?

¿Qué debe hacer el coordinador?

Se conforman tres grupos de 2 estudiantes que reciben una situación hipotética y con la orientación del manual de convivencia o con sus propuestas proceden a exponer de manera clara como debería ser resuelta.

Situación

Un estudiante de ciclo 5 se ha desnudado a la hora del descanso, hace un recorrido por todo el patio, mientras hace el recorrido otros estudiantes de diferentes cursos, le preguntan el porqué de su actuar, éste responde que es un homenaje a las mujeres del colegio. Mientras el estudiante desnudo camina por el patio otros estudiantes le toman fotos y hacen videgrabaciones con celulares. La situación crea gran conmoción y termina en que el estudiante se dirige a los baños se viste, cuando sale un par de profesores le piden que los siga a la coordinación, los estudiantes manifiestan que no es justo que lo sancionen y otros hasta contemplan que es injusto que se le expulse, cuando nadie ha mencionado tal consecuencia.

3. ¿Cómo trataría el problema?